

¿ENTRE NECESIDAD Y FACTIBILIDAD?

El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles

CATHERINE BLAYA / ALAIN BAUDRIT

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una encuesta exploratoria aplicada a 102 estudiantes en prácticas profesionales en el Instituto Universitario de la Formación de Maestros, en Francia durante 2003, sobre lo que consideran una situación difícil, violenta y lo que sugieren en materia de acompañamiento al comienzo de su carrera. Su principal fuente de preocupación es más el manejo de un acontecimiento imprevisto en clase, que uno violento más espectacular: una situación imprevista que no supieran manejar y que cuestionaría su autoridad o credibilidad profesional. Los resultados acentúan el sentimiento de aislamiento del profesor novato en su salón. El temor se concreta por el deseo de pertenecer a un equipo pedagógico consolidado y que lo guíen colegas más experimentados.

Abstract:

This article presents the results of an exploratory survey of 102 students doing their practice teaching at the University Institute of Teacher Training in France, in 2003. The students were asked to describe a difficult, violent situation at the beginning of their career, along with their suggestions for handling the situation. Their main source of concern would be an unforeseen event in class, rather than a more spectacular violent occurrence. They believe that not knowing how to react to such an event would question their authority or professional credibility. The survey results accent novice professors' feelings of isolation in the classroom. Their fear takes the shape of wanting to belong to a consolidated teaching team and receive guidance from more experienced colleagues.

Palabras clave: Desarrollo del profesor, mentor, percepciones, problemas de disciplina, Francia.

Key words: Teacher development, mentor, perceptions, discipline problems, France.

Catherine Blaya es investigadora y directora del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar-Université Bordeaux 2/IUFM d'Aquitaine. 3, ter Place de la Victoire 33800 - Bordeaux France, ce: CBlaya@aol.com

Alain Baudrit es investigador LARSEF- Université Bordeaux 2, dpt des sciences de l'éducation, 3 ter place de la victoire, 33076 Bordeaux Cedex.

Introducción

Estudios realizados sobre los profesores principiantes y sus temores al inicio de su carrera muestran que varios de ellos se sienten preocupados por aspectos de la profesión como la disciplina en clase y la calidad de la enseñanza (Davisse y Rochex, 1998; Olson y Osborne, 1991). A pesar de las formaciones ofrecidas por los institutos universitarios de formación de maestros que proponen un procedimiento reflexivo y cooperativo –como los talleres de análisis de las prácticas, las formaciones pluridisciplinarias transversales o las requeridas para aprender a manejar situaciones difíciles– un gran número de profesores principiantes puede enfrentarse a situaciones delicadas, difíciles de manejar y desarrollar cierta ansiedad desde su formación y sus primeras prácticas profesionales. Al respecto, investigadores como Veenman (1984) y Chubbuck *et al.* (2001) hablan de un “choque de la realidad” que, a menudo, se debe al desfase existente entre las representaciones que uno se hace de la profesión y las realidades cotidianas del salón (Huberman, 1989:7). Puede, efectivamente, existir una distancia importante entre la profesión según la perciben los profesores principiantes y la realidad, cuando la descubren. De ahí las decepciones o desilusiones, a veces susceptibles de afectar gran parte de su carrera, llevándolos incluso a renunciar. Para paliar estas dificultades, el mentorado –como acompañamiento profesional en el periodo de formación y al comienzo de la carrera– se utiliza con frecuencia en los países anglosajones y es objeto de una abundante literatura.

Huberman (1989:5) observa una escasez de estudios sobre los profesores principiantes en los años sesenta, mientras que el siguiente periodo está marcado por una repentina abundancia de trabajos de este tipo, sobre todo en Estados Unidos (Fuller, 1969; Katz, 1972; American Association of Colleges for Teacher Education, 1995; Berliner, 1998), en Inglaterra (Furlong, 1997), en Canadá y Holanda (Veenman, 1984). Este interés se explica en parte por el número significativo de profesores que deja el oficio en los primeros años de enseñanza ya sea en Nueva Zelanda (Mansell, 1996; Harper *et al.*, 1998), en Australia (Ewing y Smith, 2003) o en Estados Unidos donde el mentorado tiende a generalizarse con el fin de evitar la renuncia de los profesores principiantes (Stansbury y Zimmerman, 2000), principalmente en las escuelas del centro de las ciudades y de las zonas rurales, en donde prácticamente un tercio de los nuevos profesores abandonan el oficio en los primeros tres años de carrera. Por otro lado, la escuela

cambió a lo largo de las últimas décadas. En Francia, los fenómenos de violencia aumentaron sensiblemente en varios colegios, como lo observan Debarbieux y Montoya (1998:115): “En treinta años, el tema de la ‘violencia en las escuelas’ se extendió considerablemente [...]. La violencia de los alumnos parece resultar de una mutación profunda del sistema escolar, que recibe a nuevos públicos, menos favorecidos y hace perceptible su desigualdad fundamental”.

Ahora bien, mandan a menudo a los maestros principiantes a los colegios considerados “sensibles” a pesar del Plan interministerial de lucha contra la violencia escolar, operado por Allègre y después retomado por Lang, ambos ministros sucesivos de la Educación Nacional. El plan preveía limitar el nombramiento y la concentración de maestros principiantes en estas áreas. A pesar de los cincuenta puntos adicionales que otorga el plan ministerial a los profesores principiantes, éstos tienen mayor probabilidad de que los nombren en las áreas sensibles porque tienen un número inferior de puntos en relación con sus colegas más experimentados. Así, hay grandes probabilidades de enfrentarse con situaciones difíciles, y hasta muy difíciles, desde el inicio de su actividad profesional.

En este caso, la idea del acompañamiento, de apoyo al inicio de la carrera parece congruente. Los anglosajones tienen un nombre para este tipo de dispositivo: *Teacher Support System* (TSS), fórmula que consiste en asociar a uno o varios profesores experimentados con uno o más novatos. Los primeros se encargan de ayudar a los segundos, de facilitarles la entrada en la profesión. En Francia, los periodos de concertación, el trabajo en equipo y el acompañamiento de los nuevos profesores en el momento de su entrada en la profesión están poco o nada institucionalizados (Demailly *et al.*, 1987). Los periodos de concertación están a menudo planeados en los tiempos libres y muchas veces los profesores tienen la impresión de que estas reuniones no contribuyen a la construcción de un equipo (Barrère, 2002).

La investigación comparativa entre Francia e Inglaterra (Blaya, 2003), muestra que si bien el medio se enfrenta con situaciones difíciles –o se queja de dificultades similares– la escala de problemas varía considerablemente de un país a otro. Estas variaciones se deben, en gran parte, a una socialización profesional diferente y un diálogo más amplio entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Así, Smith, en una síntesis de los trabajos sobre la lucha contra la violencia en la escuela (2003:9), señala

que la importancia del acompañamiento de los profesores es uno de los elementos clave para la prevención de problemas en el medio escolar. Una investigación llevada a cabo por Carter y Rod (2000) sobre los nuevos profesores y sus tutores o mentores concluye que de 220 principiantes interrogados, los que se habían beneficiado de un programa de mentorado tenían una mucho mejor opinión del ámbito profesional de sus colegios que sus colegas que no habían tenido la misma oportunidad. Sin embargo, como lo señala Téllez (Carter y Rod, 2000), esta percepción más positiva podría estar inducida por un clima organizacional y relacional positivo, anteriores al programa de mentorado. La pertinencia del procedimiento del mentorado de los profesores principiantes está cuestionada por algunos investigadores que observan que un acompañamiento demasiado importante puede tener efectos perversos, tales como la aceptación de la cultura profesional existente y la simple reproducción sin cuestionamiento de lo que se propone, constituyendo así un freno a la evolución profesional (Ballantyne *et al.*, 1995; Cline y Necochea, 1997). Sin embargo, el mentorado se describe a menudo en la literatura científica como un proceso que permite reducir el aislamiento profesional, facilitando la integración de normas profesionales y de la cultura del establecimiento escolar, así como un método reflexivo para el beneficiario y el mentor; fuente de construcción interactiva de saber profesional que permite un acercamiento constructivista dinámico y crítico; Bainer y Dirham (1994), Tellez (1992) y Carter y Rod (2000) muestran diferencias significativas en la percepción del clima escolar entre los maestros que tuvieron acompañados al principio de su carrera y aquellos que no.

Este artículo presenta los resultados de una encuesta exploratoria aplicada a 102 estudiantes en prácticas profesionales en el Instituto Universitario de la Formación de Maestros (IUFM), en torno a lo que consideran como una situación difícil, violenta y lo que sugieren en materia de acompañamiento al comienzo de su carrera. Se basa en las respuestas de la tercera pregunta para estudiar la posible instauración de dispositivos similares al mentorado en el contexto francés. ¿Son compatibles con el modo en que funciona nuestro sistema educativo? ¿Los actores implicados lo consideran realmente como necesarios o pertinentes? ¿Hay que prepararlos para ello? Abordar estas cuestiones nos confronta con una “tarea de advertencia contra las medidas simplistas” que Grüber (2001:105) considera como una de las primeras misiones de los comparativistas en educación. La impor-

tación ciega de una fórmula que parece estar comprobada en una cultura y en un sistema educativo distinto del nuestro presenta riesgos que debemos evaluar.

Metodología de la investigación

Durante 2003 aplicamos, de manera sistemática, un cuestionario a 102 estudiantes en prácticas profesionales PLC (profesores de Liceos y Colegios)¹ de segundo año, en el marco de la formación “Comprender y manejar las situaciones difíciles” propuesta por el Instituto Universitario de Formación de Maestros que los recibe. Les pedimos que contestaran, por escrito, libre y anónimamente, las tres preguntas siguientes:

- Para usted, ¿qué es una situación difícil?
- Para usted, ¿qué es una situación violenta?
- ¿Con qué tipo de ayuda quisiera usted contar el año entrante? (el año en que inicia su cargo)

Quisiera precisar que estos estudiantes en práctica profesional siguen una formación en alternancia durante ese segundo año y son responsables de una clase seis horas a la semana. Probablemente esto les permitió identificar las dificultades principales, específicas de la entrada en la profesión. Las preguntas se hicieron en una primera fase con el fin de mejorar la formación en el marco de los talleres. Los que participaron en la investigación contestaron en forma anónima para facilitar una mayor libertad de palabra y, en ningún caso, se les obligó a participar. Encontramos sólo unos cuantos rechazos (5), lo que explicamos por el carácter informal de este procedimiento, ya que el investigador, aunque era profesor-investigador del IUFM, no participaba en la evaluación de los estudiantes en práctica profesional y, en consecuencia, estos últimos podían expresarse sin temer por su titulación. Los cinco rechazos se explican por una falta de interés o, tal vez, de confianza hacia el investigador que veían por primera vez. Además, para algunos de los jóvenes profesores, estos talleres iniciaban al mismo tiempo que los de análisis de prácticas y el procedimiento les parecía redundante. Sin embargo, los que están inscritos en los talleres son voluntarios, pues se trata de una formación opcional. Su participación no es sólo el reflejo de un procedimiento de apertura y de interrogación sobre las formas de enfrentarse a situaciones difíciles sino también una inquietud,

para algunos incluso una angustia, en relación con su futuro profesional y sus capacidades de enfrentar situaciones para las que no están preparados. Por el carácter anónimo de esta investigación, no nos es posible detallar el análisis según variables independientes como el sexo o la edad de los participantes. Si bien estos datos hubieran sido muy valiosos para un análisis más fino de los resultados, preferimos privilegiar una expresión más libre garantizada por el anonimato.

Las respuestas obtenidas cuyos resultados son presentados en el apartado siguiente, fueron objeto de un análisis temático frecuencial y cualitativo.

**Los principios en la profesión en Francia:
¿problemas reales?, ¿un apoyo indispensable?**

Más de un tercio (35%) de los encuestados asocian las situaciones difíciles con circunstancias imprevistas, para las cuales no tienen soluciones inmediatas, y en cuyo caso no se sienten o no están preparados. De ahí el miedo a perder el control del grupo, poner en duda su autoridad o su credibilidad como profesores: “Una situación difícil es una situación que pone en peligro el buen funcionamiento del grupo y la autoridad del profesor”. Las situaciones de relajo, charlas, alumnos revoltosos o indisciplinados (25% de las respuestas) vienen a confirmar investigaciones anteriores realizadas en torno a los maestros, como es el caso del reporte del Department for Education and Science (DES, 1989) que concluía que la mayor fuente de estrés de los maestros no era una violencia declarada, sino más bien la acumulación de indisciplinas, de comportamientos perturbadores y el rechazo del trabajo escolar. El miedo a la confrontación con el grupo se menciona: “Una situación difícil es una situación que nos cuesta trabajo controlar por el efecto de grupo”. Los participantes en nuestra encuesta mencionan también los fenómenos de violencia: insultos, agresiones, amenazas, insolencias (17% de las respuestas). Y siguen en orden decreciente las relaciones difíciles profesor/alumno, de los estudiantes entre ellos, la falta de interés de algunos por las actividades escolares, el manejo del grupo de alumnos, su heterogeneidad, los problemas familiares de los alumnos. Sólo algunos profesores principiantes (4%) muestran estrés o angustia después de vivir situaciones de este tipo.

Sin embargo, los comentarios son el reflejo de un malestar profundo: “miedo de ir a clases”, “parálisis, estrés, desbordamiento, pánico del profesor ante una situación que no puede ser desbloqueada”. También son

pocos (4%) los que mencionan su aislamiento como una situación difícil o violenta. No obstante, son bastante numerosos los que sugieren un diálogo más amplio para el inicio de su carrera: “reuniones dentro del mismo colegio para analizar con regularidad la situación”, “trabajo regular de equipo pedagógico para comentar los problemas que surgen en una clase, coherencia y cohesión del equipo pedagógico”, “encuentros más numerosos entre profesores”; comentarios que señalan una carencia en términos de relaciones y de diálogo entre los miembros de la comunidad escolar. Estos resultados deben de leerse con matices pues recordemos que los estudiantes en práctica que contestaron estas preguntas lo hicieron en el marco de su formación y de su año de titulación lo que trunca, indudablemente, las respuestas de algunos de ellos. Los miedos y angustias expresados con mayor libertad dentro de los talleres de análisis de las prácticas (no dejaron huellas escritas), corroboran estos últimos comentarios.

Efectivamente, numerosos profesores novatos expresan su soledad y falta de disponibilidad, de apoyo, véase de formación de sus tutores² y colegas, así como el miedo de hablar de sus problemas ya que su titularización depende de la evaluación de su práctica profesional. Además, como lo señalan Davisse y Rochex (1998), las dificultades encontradas todavía siguen siendo tabú por parte de colegas que, si bien tienen más experiencia, no forzosamente se sienten más cómodos con la autoridad o la disciplina y las evoluciones de la profesión. La ley del silencio rige muchas veces las relaciones entre profesores. Los talleres de análisis de las prácticas son, a menudo, el lugar dónde se expresa la inquietud acerca de cómo establecer relaciones profesionales con los colegas más antiguos sin ser juzgados ni calificados, en el caso del director del colegio. Estas afirmaciones se confirman con las respuestas a la tercera pregunta, como lo veremos más adelante en este artículo.

Estos primeros datos nos inducen a pensar que si bien los profesores principiantes no se sienten realmente aislados dentro de los colegios, pueden estarlo en el salón, frente a los alumnos que les imponen situaciones difíciles, incluso muy difíciles. Ahí es donde la falta de experiencia profesional se deja sentir de manera más cruel: en ese momento no hay nadie para ayudarlos. Los colegas que lo podrían hacer están en sus propias clases, con sus alumnos. ¿Acaso eso significa que los jóvenes maestros demandan horas para trabajar con colegas con más experiencia?, ¿encontrar soluciones juntos? No es imposible. La tercera pregunta de nuestra encuesta

toca específicamente este aspecto, pero en un primer tiempo nos centraremos en las respuestas a la pregunta: “Para usted, ¿qué es una situación violenta?”

La casi-unanimidad dice que la violencia se manifiesta en forma de actos verbales o físicos, los segundos siguiendo a los primeros. Además, se menciona o sugiere a menudo que las situaciones violentas son consecuencia de situaciones delicadas mal manejadas: “es una situación difícil que se envenenó”, “me parece que la situación violenta es una situación bloqueada, una situación difícil que se sale de control y para la cual la única respuesta, la única solución posible es la violencia, tanto del profesor como del alumno”. Aproximadamente 40% de los encuestados piensan que la violencia es inherente a los alumnos, pero les parece (en las mismas proporciones) que también puede venir de los profesores como lo sugiere la cita anterior. Sus causas son múltiples. Puede ser la causa de “personas más o menos desestructuradas”, inscritas en “un malestar, un mal vivir” y se considera entonces como una característica individual. Su origen también es “la ausencia de habla y de diálogo”, “la expresión de un sufrimiento”, “los problemas de comunicación”, “de rechazo del otro”, por parte de los profesores como de los alumnos, lo que marca una evolución en la percepción del fenómeno de la violencia en la escuela.

Anteriormente se consideraba que la violencia provenía principalmente de los alumnos, como lo muestran los distintos programas de prevención o lucha contra la violencia, destinados sobre todo a los estudiantes, o los del *school bullying*³ (Olweus, 1993; Smith, 2003), o también los primeros escritos sobre la violencia en el medio escolar en Francia que tocaron el tema del relajo, del desorden, que pasó de ser tradicional a anómico, cuestionando a la institución escolar y rechazando una norma que no correspondía a la cultura de los jóvenes escolarizados provenientes de medios populares (Testanière, 1967).

De igual forma, cabe mencionar la orientación de los planes nacionales de lucha contra la violencia escolar que se focalizan en los alumnos. El fenómeno del “chivo expiatorio” también se evoca. Algunos hablan de “resbalones” por parte de los profesores y/o de los alumnos. La noción de respeto está omnipresente en las respuestas de los practicantes, lo cual va en el mismo sentido que los análisis de informes profesionales llevados a cabo por Annick Davaisse y Jean-Yves Rochex (1998:216), de acuerdo con los cuales:

[...] de hecho, el respeto y la confianza con respecto a los alumnos no son una constante de la conducta de los profesores [...] las realidades son más complejas y más retadoras que lo que se cree y el respeto o la falta de respeto, la confianza o la falta de tal, o incluso la pérdida de confianza de los alumnos no se reducen a las formas más visibles y más conscientes, y a veces se esconden donde menos nos lo esperamos, y en situaciones de urgencia o de prueba donde no siempre quisiéramos actuar como quisiéramos.

El no reconocimiento del otro como sujeto puede degenerar en relaciones de fuerza. Así es como aparecen los insultos, las conductas irrespetuosas, las amenazas, las injurias, la desobediencia, los altercados, las insolencias, los acosos, las manifestaciones de odio, que pueden degenerar convirtiéndose en peleas, agresiones físicas, actos de rebeldía; tantas formas de expresión de una ruptura del diálogo y de un sufrimiento a menudo recíproco. Los alumnos no se sienten reconocidos como personas y los profesores perciben su autoridad fragilizada y sus capacidades profesionales desestabilizadas. Solos para enfrentarse a estas dificultades relacionales o confrontados a actos de violencia, los profesores novatos se sienten desarraigados, impotentes y hasta en peligro, como lo expresa este estudiante practicante: “Una situación violenta es una situación en la cual un alumno o un grupo de alumnos ataca física o verbalmente al maestro. Éste es el blanco (seguramente por ser representante de la autoridad) hacia el que él o los alumnos descargan un malestar o un mal vivir. El maestro se siente en peligro”.

Es de preocuparse que desde la práctica profesional ciertos estudiantes estén ya angustiados y atormentados, tengan el sentimiento de que el maestro es el blanco de sus alumnos, sin importar la forma en que ejerce su profesión. Esta angustia refleja, a menudo, el sentimiento de no estar suficientemente preparado o informado sobre las realidades de la profesión: “hay que informar a los futuros profesores acerca de lo que les puede esperar sin decir, como lo hacen algunos formadores, que el alumno es profundamente bueno y gentil...”, “sólo el trabajo de campo nos permite darnos cuenta de las dificultades. La teoría es buena pero no suficiente”. Una vez más, vemos claramente la dificultad a la que los jóvenes profesores se enfrentan para vincular la formación inicial, más general, con la práctica. Al final de la formación inicial, no se sienten preparados para enfrentarse con las realidades de la acción. A veces, su única referencia

es la propia experiencia como alumno, la cual puede estar totalmente desfasada del contexto actual o la situación enfrentada. Nos pareció primordial solicitarles su opinión en cuanto a sus necesidades y les hicimos la pregunta siguiente: “¿con qué tipo de ayuda le gustaría contar el año próximo?”

Más de un practicante de cada cinco (22%) manifiesta su deseo de integrarse a un equipo pedagógico consolidado, que tenga el mismo discurso, muestre capacidad de cohesión y solidaridad en caso de problemas o dificultades con los alumnos. Los últimos puntos contradicen un poco las respuestas a la primer pregunta en la que, como ya lo vimos, los encuestados afirmaron mayoritariamente que no se sentían solos en su colegio. Esto confirma también los resultados de investigaciones anteriores que muestran el grave aislamiento de los profesores y las dificultades causadas por la falta de diálogo y de cohesión en los equipos educativos (Debardieux, 1999; Blaya, 2003).

Las demandas sugieren intercambios entre profesores, ayuda mutua, una célula de ayuda, reuniones más frecuentes del equipo pedagógico, juntas donde compartir experiencias sea necesario. Un practicante de cada cuatro (25%) reclama un apoyo por parte de los colegas más experimentados, tutores, personas de referencia:

Tal vez un tipo de tutor más experimentado que escuchara y aconsejara, la experiencia de profesores que han practicado en ZEP,⁴ por ejemplo.

Un seguimiento regular de un tutor para aclarar problemas y un trabajo de equipo regular para resaltar los problemas enfrentados en un salón y poderlos arreglar en forma común.

Un apoyo moral, una mirada profesional a nuestra situación y también una mirada crítica para ayudarnos a avanzar. Un acompañamiento que nos pudiera dar pistas, medios para ayudarnos a entender las distintas situaciones a las cuales nos pudiéramos enfrentar.

Se trataría, más bien, de colegas con puestos en el mismo colegio. Un practicante de cada diez (10%) desea beneficiarse de una ayuda o de apoyo psicológico para luchar contra el estrés y superar las angustias debidas al ejercicio de la profesión: “podríamos hacer talleres sobre el manejo del estrés y el estudio del habla”, “posibilidad de un apoyo psicológico fácil y

rápido (número telefónico), talleres de relajación para aprender a usar la respiración y a retomar la confianza en sí mismo (para los profesores que lo deseen)". Y finalmente, 4% de los encuestados consideran que hay que arreglárselas solo, no recurrir a ningún tipo de ayuda, que es la única forma de adquirir experiencia: "no creo que un acompañamiento sea necesario", "hay que aprender a arreglárselas solito. Tal vez sea esa la forma de hacerse creíble ante los alumnos", pero con el acompañamiento del equipo pedagógico: "sin embargo, es primordial tener un equipo pedagógico que nos ayude a relativizar y con quien podamos comunicar".

En términos de medios o de modalidades capaces de ayudar a los profesores ante las dificultades que puedan encontrar al inicio de su carrera, los estudios de casos concretos, de situaciones difíciles, se consideran importantes para anticiparse a los problemas con los alumnos, y encontrar soluciones rápidamente (16%): "ver películas (dramatizaciones) que contengan situaciones problemáticas", "como maestra principiante y por lo tanto sin o con poca experiencia en lo que a violencia se refiere, espero con ansias ver los múltiples ejemplos de casos difíciles que se solucionaron (video documental: intervención de profesores o de directores que trabajaron en zonas sensibles...)". En menor medida, se solicitan también intervenciones de "personas externas". En general se trata de psicólogos, psicoanalistas, sociólogos, juristas, policías, educadores o quienes trabajaron en el sector social. Y finalmente, dramatizaciones o juegos, jornadas de formación específica, el estudio de documentos audiovisuales o reportes escritos, son igualmente mencionados.

Gran parte de los profesores principiantes expresan la necesidad de sentirse más seguros, más tranquilos, más ayudados, gracias al apoyo de un equipo pedagógico unido y/o de colegas experimentados. En este marco se puede hablar realmente de situaciones delicadas que surgieron en clase, intercambiar y buscar posibles soluciones. Después de eso, la participación de personas externas sería como "la cereza sobre el pastel". El encuentro con especialistas, lejos de ser indispensable, permite mantenerse enterado de las experiencias vividas aquí o allá, y autoriza las aportaciones teóricas enriquecedoras a nivel personal, siendo que la opinión de expertos permite intercambiar visiones y tomar cierta distancia ante situaciones vividas.

Esta investigación nos proporciona valiosas informaciones en cuanto a las dificultades profesionales observadas al inicio de la carrera y lo que se espera, en sus inicios, de la formación inicial y del acompañamiento de

profesores. Los datos obtenidos nos parecen pertinentes, pues se basan en la primera experiencia de práctica profesional y de toma de responsabilidad de un grupo por parte de los jóvenes profesores, interlocutores privilegiados en términos de formulación de las necesidades en su formación inicial y al principio de su carrera.

Así, la mayor parte de los jóvenes colegas encuestados parecen temerle a los imprevistos, las situaciones conflictivas, las complicaciones relacionales de todo tipo en el grupo, ya que están solos para enfrentarlos, algo desprevenidos y no disponen de soluciones inmediatas. Según ellos, éstas podrían surgir de intercambios dentro de un equipo pedagógico unido y motivado por estas cuestiones y/o de ayuda de profesores experimentados. En todo caso, se trata de trabajar a partir de casos concretos, de situaciones difíciles reales, considerando así los apoyos e interpretaciones teóricos secundarios. El último punto coincide con las conclusiones de Hawkey (1997) quien afirma que los profesores principiantes están más enfocados en la acción que en la reflexión, así como las consideraciones de Tardif *et al.* (1991) sobre la extrañeza de los conocimientos científicos para los profesores pues, a menudo, los producen investigadores en ciencias de la educación y no ellos mismos, siendo la experiencia profesional el pilar de su formación.

El mensaje es bastante claro: los profesores principiantes desean que los respalden sus colegas cuando se enfrentan a problemas. No obstante, nos esperábamos a que evocaran la presencia ocasional de los mismos en el salón de clases, para tener un apoyo directo, tangible. Esta idea no parece haber tenido éxito, o no se les ocurrió. ¿Habría que interpretar esto como el efecto de una socialización profesional dónde el profesor, en una fantasía de omnipotencia, de dominio total, traducido por el temor a lo imprevisto, está buscando una receta *pret à porter*, al mismo tiempo que teme la interferencia de cualquier otra persona en el grupo, manteniéndose así en la línea de la tradición francesa en la cual el grupo está dirigido por un profesor único, el único “dueño de su grupo”? La investigación muestra que los profesores en busca de respuestas “recetas” son quienes tienen dificultades para innovar y/o carecen de procedimiento reflexivo (Lang, 1999). De cualquier forma, los docentes principiantes parecen ávidos de dispositivos parecidos al TSS de los países anglosajones. Pero, ¿son estos programas adaptables a nuestro sistema educativo y a nuestra concepción de la formación de profesores?

Teachers Support Systems a la francesa

La idea de apoyarse entre colegas es, efectivamente, muy característica de los TSS y éstos se pueden presentar de distintas formas. Por ejemplo, el *mentorado individualizado* consiste en asociar a un profesor experimentado con un colega principiante con el fin de establecer una relación de ayuda (Gray y Rogers, 1982; Gray y Gray, 1985). El *mentorado colectivo* parte del mismo principio sólo que, en este caso, el mentor está a cargo de varios profesores principiantes (Rodríguez y Johnstone, 1986; Colbert y Wolf, 1992). Los grupos cooperativos permiten que los colegas de un mismo colegio se reúnan con frecuencia, que intercambien dificultades profesionales e intenten encontrar soluciones colectivas (Johnson y Johnson, 1998).

La *ayuda a distancia* es otra posibilidad vía internet, a través de los sindicatos de profesores o de universidades. Esta última fórmula está creciendo y permite no sólo un acercamiento individualizado, sino también el intercambio a través de un foro de discusión, conformado por distintos profesores, en torno a las últimas evoluciones de la profesión. Encontramos la misma fórmula en programas estadounidenses dirigidos a profesores (Walizer, 1998). Éstos tienen la ventaja de facilitar la entrada en la profesión, sin embargo –excepto para aquellos que tienen acceso a internet– presuponen la existencia dentro del colegio de cierto “sentido de la comunidad” (Gray y Gray, 1985:42). Es decir, la presencia de una comunidad educativa, de una cultura del colegio, basada en una fuerte empatía e interdependencia entre los actores, en la idea de colaboración e intercambio de problemas que podrían surgir, como lo subrayan Carter y Rod (2000).

En este sentido, la educación media-superior británica parece más avanzada que su homóloga francesa. A lo largo de su estudio comparativo sobre el ambiente escolar en la educación media-superior,⁵ Blaya (2002) apunta lo siguiente: “el ambiente general de los colegios estudiados es mucho mejor en Inglaterra que en Francia”. Cuando hay que manejar problemas o enfrentar dificultades, los profesores ingleses tienden a unirse, se muestran más solidarios que sus colegas franceses. Esto se explica por una cultura del diálogo y comunicación más amplia y por el establecimiento sistemático de un sistema de acompañamiento para los recién llegados (programa de inducción). Además, los talleres de análisis de las prácticas son usuales en los colegios en el marco de las actividades formales de los profesores.

Esto se traduce por una mejor percepción por parte de los profesores ingleses en cuanto a sus colegios y a la calidad de las relaciones entre colegas cuando de cooperación y de apoyo se trata, ya que 60% de los profesores ingleses estima que lleva buenas relaciones con sus colegas mientras que sólo 21% en Francia, mostrando claramente la falta de comunicación, solidaridad y trabajo colectivo (Blaya, 2003). Espíritu comunitario y ayuda mutua son elementos clave de la socialización profesional y parecen poder incluirse desde la formación inicial y el inicio de la carrera. Este espíritu comunitario⁶ está también presente en numerosas universidades americanas o británicas (Baudrit, 2000) y resulta bastante característico del mundo educativo anglosajón.

En Francia, Grisay (1993) y Debardieux *et al.* (1999) observan que la calidad de la comunicación y el grado de cohesión entre profesores, crean generalmente un mejor clima en los colegios, y la comparación a nivel nacional confirma que no existe fatalismo alguno en las situaciones conflictivas y que también se puede mejorar el clima del colegio a nivel de los actores. Sin embargo, no hay que generalizar, el espíritu de cooperación y de ayuda mutua no son frecuentes. Parece poder atribuirse a algunas personas de buena voluntad o resultar casualmente de algunos nombramientos. ¿Cómo lograr que el “sentido de comunidad” gane terreno?, ¿que los equipos educativos se lo apropien y desarrollen este sentido de la pertenencia que es clave para crear un ambiente positivo dentro del colegio?, ¿acaso se trata únicamente de una cuestión de formación y sensibilización? Pregunta difícil si se toma en cuenta que las prácticas se anclan en una tradición y una cultura en particular. Las prácticas están generadas por el estatus y la función de los profesores franceses que son una excepción en términos de nombramiento, del tiempo que pasan dentro de las escuelas y de cómo abordan la profesión: algunos siguen considerando que su papel es instruir y no educar (Blaya, Debardieux y Vidal, 2004). Además es poco probable que los TSS se adopten tal cual y sin adaptaciones por los profesores franceses, sin que una parte del tiempo de servicio esté dedicada al trabajo de equipo y a la discusión.

Por otro lado, la fórmula del mentorado no parece evidente por varios motivos. Primero, las funciones del mentor implican una serie de características individuales específicas, por lo tanto no son forzosamente generalizables para el conjunto del cuerpo docente sin una formación apropiada. Ser cuidadoso, interesarse por los demás, estar dispuesto a dedicarles tiempo o

ayudarlos; estas son, pues, cualidades indispensables cuando se trata de ejercer ese oficio (Gray y Gray, 1985:38). En consecuencia, a un mentor no se le designa, más bien él se propone como voluntario para ejercer ese papel. Pero falta aún encontrar a los colegas que correspondan a este perfil, que además se interesen en este tipo de procedimientos. Sin embargo, estas cualidades no son específicas de un país y para evitar caer en una naturalización de la profesión, no podemos dejar de señalar que las capacidades de empatía y de escucha se aprenden.

La socialización profesional no es anodina, puede desempeñar un papel significativo en la aparición de estas cualidades. No se trata de encerrarse en una racionalidad técnica según la cual “bastaría con efectuar una selección atinada de los medios técnicos apropiados para los objetivos deseados, para alcanzar sus fines y sus medios y así resolver un problema” (Bourdoncle, 1993:96). Más bien se trata de evitar el escollo del determinismo inherente a una naturalización de la función del mentor que va más allá de una forma de voluntariado individual, ya que se inscribe en un contexto de grupo a nivel de la profesión y de sus orientaciones, así como en la escuela y su cultura. Papalewis *et al.* (1991:6) señalan que “las relaciones se pueden establecer o enriquecer a través de un aprendizaje específico o motivando actitudes de mentorado en vez de seleccionar cierto tipo de personas”.

La calidad de la asociación mentor/mentorando y su impacto en el proceso del sistema de mentorado no se debe descuidar. Parece vinculada con dos aspectos esenciales: la cercanía espacial y la cercanía ideológica (Huling-Austin *et al.*, 1985), aunque el primer punto se soluciona hoy en día con el desarrollo de nuevas técnicas de comunicación. Sin embargo, es mejor pertenecer a un mismo colegio, e incluso estar a cargo de los mismos niveles (Lang, 1999). Hablar de cercanía ideológica significa que es preferible que los dos actores de la relación estén afectados por los mismos problemas (violencia en el ámbito escolar, disciplina en clase, etcétera) y compartan una cultura profesional: de ahí la preferencia de una comunidad espacial. Se trata de una condición primordial para que el profesor-mentor utilice su experiencia y sus conocimientos para un mejor aprovechamiento de sus colegas mentorandos. La existencia de divergencias importantes entre mentores y mentorandos podría tener consecuencias contrarias a los resultados esperados, como el estrés adicional y los conflictos en la relación (Hawkey, 1997; Nelson y Quick, 1997).

Finalmente se plantea la cuestión de la formación de los mentores; si nos limitáramos a Gray y Gray (1985), ésta no tendría razón de ser pues la función dependería, en lo esencial, de características individuales más que de aptitudes adquiridas o aprendidas.

El procedimiento de mentorado consiste en romper el aislamiento de los nuevos profesores y en hacerlos progresivamente autónomos, ofreciéndoles los medios para que construyan sus propias estrategias de *dopping*. Una de las dificultades principales de la relación mentorada es que los lazos a menudo fuertes que se establecen entre el mentor y el mentorado constituyen un freno para la autonomía del último. Entonces una formación de mentores se vuelve indispensable, como lo proponen Gray y Gray (1985:41-42), a través del programa *Membership Training Program*. Este programa, que se divide en cinco etapas, incita a los mentores a dejar cada vez más responsabilidades a los mentorados, hasta que accedan a una independencia total. De modo que, poco a poco, se les encamina a que resuelvan ellos mismos las dificultades y dejen emerger así sus aptitudes de profesores.

Otra forma de evitar este inconveniente de dependencia es el mentorado de grupo. La naturaleza de la estructura grupal determina una relación mentor/mentorado menos estrecha, menos electiva. Por esta razón, Boytim y Dickel (1988), prefieren la fórmula de los *Teachers support groups*, que consiste en grupos compuestos por jóvenes profesores y profesores más experimentados. En estos grupos, los intercambios tienen mayor probabilidad de variar y los procedimientos de ayuda mayor probabilidad de diversificarse. De esta manera, la cercanía social de un mentor con un mentorado tiene menor riesgo de prevalecer ante el procedimiento, pues se encuentra opacada en una red relacional bastante amplia contando, además, con que la dinámica de grupo procura mayor seguridad que la dinámica de una sola persona, aportando así a los profesores principiantes la confianza que muchas veces les hace falta (Chubbuck *et al.*, 2001). Todas estas modalidades necesitan condiciones particulares para establecerse y no se pueden improvisar.

No se improvisan en la medida en que apelan a nuevos hábitos de trabajo, nuevos modos de funcionamiento, a una nueva cultura profesional y una mayor disponibilidad. Sin embargo, algunos profesores lo ven como un fastidio o una obligación adicional (Harvey, 1982). Por ello el voluntariado, muchas veces, se sugiere en estos casos; sería uno relativamente corto pues el autor recomienda a los participantes en los TSS juntarse

una vez por semana. Pero muchas veces es difícil encontrar un espacio, por más mínimo que sea, dentro de la jornada o el tiempo semanal que cada quien dedica a sus ocupaciones o a su trabajo de clase (Lortie, 1975). Como lo señalan Carter y Rod (2000), pero también como lo muestran nuestros resultados de investigación, uno de los elementos críticos en el establecimiento y la persistencia de la relación mentores/mentorandos o tutores/tutorandos es la disponibilidad. Parece entonces indispensable liberar horas para esta causa, tal como lo muestra Cowie (1998) en su evaluación de programas de mentorado y de apoyo entre alumnos. Efectivamente, la mayoría de los programas de este tipo no funcionan o dejan de funcionar después de un periodo más o menos largo cuando no forman parte del plan de formación y no se les ha destinado un horario y un lugar específicos. Uno de las conclusiones de la investigación de Carter y Rod (2000) indica que la relación de mentorado es mejor cuando está basada en la cooptación y no en la atribución de un mentor o de un mentorando, a pesar de que las atribuciones del equipo de dirección generen también efectos positivos.

Sin embargo, una de las dificultades sigue siendo la creación de un *entorno colectivo* (Joyce y Showers, 1980; Rodríguez y Johnstone, 1986; Gehrke, 1987), una manera distinta de pensar el trabajo, querer que sea menos individual, asegurarse de que los jóvenes profesores se sientan menos aislados; son intenciones perfectamente loables y responden a una demanda de su parte. Esto implica una reconsideración del concepto de profesionalidad en la enseñanza y cuestiona el aspecto “privativo” del oficio en la tradición francesa. Pero para lograr que los cambios tengan efectos reales, ¿no sería necesario que los equipos educativos adoptaran una continuidad? ¿Que el flujo de reformas del sistema educativo se estabilizara un poco? En otras palabras, corremos el riesgo de asistir una vez más a “un juego sutil del gato y el ratón entre la innovación y la institución escolar” (Cros, 2001:44), juego que, a menudo, acaba con las buenas intenciones, frena las dinámicas en práctica en las escuelas.

Conclusión

Este estudio exploratorio buscaba identificar las situaciones consideradas por los profesores principiantes en Francia como difíciles y/o violentas, y recoger sus sugerencias en materia de acompañamiento al inicio de la carrera, a fin de mejorar su formación inicial. Los resultados indican que su

principal fuente de preocupación es más el manejo de un acontecimiento o de una situación imprevista en clase, que un acontecimiento violento más espectacular: una situación imprevista que no supieran manejar y que cuestionaría su autoridad o credibilidad profesional. Los resultados acentúan el sentimiento de aislamiento del profesor novato en su salón. El temor se concreta por el deseo de pertenecer a un equipo pedagógico consolidado y que lo guíen colegas más experimentados.

Los países anglosajones son precursores en sus prácticas de mentorado de los profesores principiantes y esto, por las dificultades a las que se enfrentan para retener a los docentes durante los primeros años del ejercicio de la profesión. El mentorado podría ser una respuesta ante el miedo de no saber manejar situaciones desconocidas y permitiría desarrollar la confianza en uno mismo, necesaria para el ejercicio de la profesión, así como el modo de “actuar con reflexión” facilitando la elaboración de nuevas estrategias ante lo imprevisto (Schön en Bourdoncle, 1993:97). No se trata, pues, de valorar la práctica como modo privilegiado de formación oponiéndola a conocimientos más teóricos provenientes de la formación inicial, aunque así lo desean los profesores novatos como lo muestran los resultados de nuestra investigación. Tal actitud llevaría al conformismo y a un intento de encasillarlos en un marco rígido pre-existente sin darles las capacidades críticas de la emancipación.

No obstante algunas críticas, la evaluación de un acompañamiento de este tipo es positiva, lo que nos induce a la posibilidad de adaptar programas parecidos al contexto francés. Pueden surgir ciertas dificultades ante los cambios necesarios para este procedimiento. Más allá de la instauración de programas de mentorado o de apoyo a los profesores principiantes, lo que resulta necesario es el cambio de *ethos* y representaciones de la función del cuerpo docente. Los cambios no se pueden realizar sin el apoyo de los poderes públicos y sin su implicación efectiva en la formación de formadores y en la liberación de medios tanto de personal como financieros. Lo anterior, a fin de facilitar las evoluciones indispensables para el ejercicio de una profesión en mutación y permitir así que los nuevos profesores optimicen sus capacidades profesionales. También se trata de darles los medios para desempeñarse como actores críticos de la institución, a través de un procedimiento de integración y formación interactiva basada en las experiencias profesionales adquiridas y no en un procedimiento de asimilación.

Notas

¹ En Francia, el liceo equivale a la educación preparatoria y el colegio a la secundaria.

² Los estudiantes franceses en práctica profesional están acompañados por un tutor o un consejero pedagógico durante el segundo año de formación. Sin embargo, este acompañamiento no puede ser equivalente al uso del mentorado ya que el tutor, además de su papel como tal y de inductor a la cultura del colegio, forma parte del grupo de evaluación del futuro profesor en formación, evaluación determinante en cuanto a la titulación de éste. Efectivamente, nuestra experiencia de coordinación de los talleres de análisis de las prácticas y de los talleres de manejo de situaciones difíciles nos hace concluir que la relación con el tutor resulta truncada, siendo que el temor más grande de los futuros profesores es la evaluación final, y evitan ha-

blar de ciertas dificultades con su tutor por temor a pasar por un profesor incompetente.

³ Signos de acoso repetidos contra un mismo alumno por parte de uno o más de sus compañeros.

⁴ Establecimientos escolares en zonas de riesgo.

⁵ Se trata de un estudio comparativo sobre el ámbito social y la violencia en los colegios públicos de educación secundaria situados en medios urbanos. El prototipo estaba compuesto por mil 679 alumnos y 191 adultos en Inglaterra, y tres mil 136 alumnos y 252 adultos en Francia. La encuesta se llevó a cabo en 12 colegios de Inglaterra y 16 de Francia.

⁶ Por espíritu comunitario nos referimos a un conjunto de valores compartidos que contribuyen al desarrollo de un sentimiento de pertenecer a cierto grupo.

Referencias bibliográficas

- American Association of Colleges for Teacher Education (1995). *Teacher education policies in the states: A 50-state survey of legislative y administrative actions*. East Lansing: MI National Center for Research on Teacher Learning (documento de ERIC núm. ED 384 590).
- Bainer, DL. y Didham, C. (1994). "Mentoring and other supportive behaviors in elementary schools", *Journal of Educational Research*, 87(4), 240-247.
- Ballantyne, R. et al. (1995). "Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes", *Educational Review*, vol. 47, (3), 297-307.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail—Routines incertaines. Coll. Savoir et Formation*, París: L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités francophones?*, París: L'Harmattan.
- Berliner, DC. (1998). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. Paper presented at the 1998 Educational Testing Service Invitational Conference on New Directions for Teacher Assessment, Nueva York.
- Blaya, C. (2001). "Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre", en Debarbieux y Blaya (dir.) *Violences à l'école et politiques publiques. Actes de la première conférence mondiale* (marzo), París: ESF.
- Blaya, C. (2002). "Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro. Los casos de Francia e Inglaterra", *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, 12-20.
- Blaya, C. (2003). "School violence and the professional socialisation of teachers: the lessons of comparatism", *Journal of Educational Administration*, vol. 41, núm. 6.

- Blaya, C.; Debarbieux, E. y Vidal, D. (2004). "Modes d'organisation de la vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur en Europe", en Thélot, *Quel est l'impact des politiques éducatives—Les apports de la recherche*, París: Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Bourdoncle, R. (1993). "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 105, 83-119.
- Boytim, JA. y Dickel, CT. (1988). *Helping the helpers: Teacher support groups*, Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Carter, M. y Rod, F. (2000). *Mentoring and beginning teachers' workplace learning*, Sydney, Australia: Paper presented at the AARE Conference.
- Chubbuck, S.; Cliff, R.; Allard, J. y Quinian, J. (2001) "Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers", *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Cline, Z. y Necochea, J. (1997). "Mentoring for school reform", *Journal for a Just and Caring Education*, 3(2), 141-159.
- Colbert, J. A. y Wolff, D. E. (1992). "Surviving in urban school : A collaborative model for beginning teacher support system", *Journal of Teacher Education*, 43(3), 193-199.
- Cowie, H. (1998). "Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying", *Educational Research and Evaluation*, 23, 227-238.
- Cros, F. (2001) *L'innovation scolaire*, París: INRP, Enseignants et Chercheurs.
- Davisse, A. y Rochex, J. Y. (1998). *Pourvu qu'ils m'écotent*, París: CNDP Champ Pédagogique.
- Debarbieux, E. et al. (1996). *La violence en milieu scolaire - 1: état des lieux*, París: ESF.
- Debarbieux, E. y Montoya, Y. (1998). "La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet", *Revue Française de Pédagogie*, 123, 93-121.
- Debarbieux, E. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire- 2: le désordre des choses*, París: ESF.
- Demailly, L. et al. (1987). *La vie des enseignants de collège*, Montpellier: Publications de la Recherche.
- DES (1989). *Discipline in Schools: Report of the Committee Chaired by Lord Elton*, Londres: HMSO.
- Ewing, RA y Smith, LD. (2003). "Retaining quality beginning teachers in the profession", *English Teaching: Practice and Critique*, mayo, 2 (1), 15-32.
- Fuller, FF. (1969). "Concerns of teachers: A developmental conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6(2), pp.207-226.
- Furlong, J. (1997). "Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student/teacher learning in school", *Journal of Education for Teaching*, 23 (1), 99-101.
- Gehrke, J. (1987). "On helping the beginning teacher", en Griffin y Millies (eds.), *The first years of teaching: Background papers and a proposal*, Chicago: Illinois State Board of Education, 105-113.
- Gray, WA. y Gray, MM. (1985). "Synthesis of research on mentoring beginning teachers", *Educational Leadership*, 43(3), 37-43.

- Gray, WA. y Rogers, D. (1982) "Mentor-directed enrichment project for gifted elementary school pupils: Rationale, guidelines, and benefits", *Special Education in Canada*, 56(2), 24-32.
- Grisay, A. (1993). "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième", *Education et formations*, 32.
- Grüber, KH. (2001). "Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique", en Sirota (eds.) *Autour du comparatisme en éducation*, París: PUF- Education et Formation, 95-107.
- Harker, R. et al. (1998). *Teacher 2000 Project: Teacher satisfaction, motivation and health*, the New Zealand report, Palmerson North: Massey University College of Education.
- Harvey, K.D. (1982). *Help ! Forming a teacher support group*, Boulder: University of Colorado.
- Hawkey, K. (1997). "Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research", *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 325-335.
- Huberman, M. (1989). "Les phases de la carrière enseignante", *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Huling-Austin, L.; Barnes, S. y Smith J. J. (1985). *A research-based staff development program for beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1998). "Effective staff development in cooperative learning: Training, transfert and long-term use", en Brody y Davidson (eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, Nueva York:: State University of New York Press, 224-242.
- Joyce, B. y Showers, B. (1980). "Improving inservice training: The messages of research", *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Katz, L. (1972). "Developmental stages of preschool teachers", *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Lang, C. (1999). *When does it get any easier?: Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, Paper núm LAN99269 presented at the AARE-NZARE conference, Melbourne, Australia.
- Lortie, DC. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mansell, R. (1996). *Survey of year one and two teachers*, Wellington: NZ teacher Registration Board.
- Nelson, D. L. y Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior*, 2da. edición, Nueva York: West.
- Olson, M. R. y Osborne, J. W. (1991). "Learning to teach: The first year", *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), pp.331-343.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools: what we know and what we can do*, Londres: Blackwell.
- Papalewis, R. et al. (1991). *School administrators for the culturally and linguistically diverse: a formal mentor training program in progress*, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, documento de ERIC núm. ED 333 094.

- Rodriguez, S. y Johnstone, K. (1986). "Staff development through a collegial support group model", en Zumwalt (ed.), *Improving teaching: The 1986 ASD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 87-99.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in Schools—The response in Europe*, Londres: Routledge Falmer.
- Stansbury, K. y Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*, A WestEd Knowledge Brief, San Francisco: WestEd.
- Tardif, J. et al. (1991). "Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant", *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tellez, K. (1992). "Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers", *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214.
- Testaniere, J. (1967). "Chohut traditionnel et chohut anémique dans l'enseignement secondaire", *Review Française de Sociologie*, núm. 8.
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Walizer, M. (1998). "It's about time", *Active Learner : A foxfire Journal for Teachers*, 3(2), 18-19.

Traducción: Nadia Lartigue