

LA IMPORTANCIA DEL MENTOR EN LA FORMACION DEL INVESTIGADOR

Viviana Elizabeth Jiménez Chaves¹

Resumen

Este artículo realiza una revisión sobre los distintos enfoques relacionados al mentor que constituye una pieza fundamental en la formación del investigador que se está iniciando. Según varios autores la importancia de crear una tradición investigadora radica en la elección del mentor y a su vez el grupo de investigadores que tiene a su cargo formar a los futuros investigadores. Brindarles las herramientas necesarias para desarrollarse como investigadores.

Palabras clave: Mentor- formación, investigadores.

THE IMPORTANCE OF MENTOR IN THE FORMATION OF THE INVESTIGATOR

Summary

This paper makes a review on the different approaches to the mentor who is a key player in the formation of the researcher who is starting. According to several authors the importance of creating a research tradition lies in the choice of it and turn the group of researchers who is responsible for training future researchers. Providing the necessary tools to develop as researchers.

Keywords: Mentor-training researchers.

Introducción

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, para el acompañamiento al profesorado principiante incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. (Vélaz de Medrano Ureta, 2009).

¹Doctora en Ciencias de la Educación, Catedrática de Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Nacional de Asunción-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Asunción –Paraguay Email: vmonges0212@gmail.com.

Los investigadores a menudo asumen el rol adicional de mentores de investigadores en formación. La relación entre el aprendiz y el mentor es compleja y trae aparejada conflictos potenciales. ¿Cuánto tiempo –tiempo de entrenamiento para el mentor, tiempo de investigación para el aprendiz- deben dedicarse el uno al otro? ¿Quién obtiene el crédito por las ideas que toman forma durante el curso de un experimento compartido? ¿Quién es dueño de los resultados? ¿Cuándo se convierte un aprendiz en un investigador independiente?

Los elementos esenciales de una relación mentor-aprendiz productivos son difíciles de clasificar en reglas o lineamientos, lo que deja la mayor parte de las decisiones acerca del entrenamiento responsable a los individuos involucrados en este caso los investigadores. El sentido común sugiere que el buen entrenamiento debe comenzar con:

- un claro entendimiento de las responsabilidades mutuas,
- un compromiso de mantener un ambiente de investigación productivo y sostenedor,
- una supervisión y revisión apropiadas, y
- El acuerdo de que el propósito principal de la relación es el de preparar a los aprendices para que se conviertan en investigadores exitosos.

Los acuerdos, sin embargo, tendrán poco peso si no son respaldados por firmes compromisos que hagan que una relación funcione y sobre todo la afinidad en cuanto a que se quiere y como se quiere llegar.

Conociendo la importancia de los compromisos personales, los investigadores deberían considerar cuidadosamente qué responsabilidades tienen hacia los aprendices antes de embarcarse en la esencial tarea de entrenar a nuevos investigadores. Los aprendices, a su vez, deberían estar conscientes de sus responsabilidades hacia los mentores antes de aceptar una posición en un laboratorio o programa.(Vélaz de Medrano Ureta,2009)

Roles y funciones del profesor en el proceso de mentoría

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

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

Feiman-Nemser (2003) agrega que el objetivo de aprendizaje del profesor novicio debiera definir el rol y la práctica del mentor. Sin embargo, un buen docente en la sala de clases no necesariamente sabe hacer efectivas las funciones propias del mentor (Malderez&Bodóczyk, 1999; Flóres, 2004), a saber: hacer su pensamiento visible, explicar los principios que subyacen a su práctica, descomponer fases complejas de la enseñanza en componentes comprensibles para el profesional en formación o recién egresado, además de diseñar un currículum individualizado

para aprender a enseñar (Orland-Barak, 2005). Puesto que la mentoría es más que pasar al estudiante-profesor una ‘bolsa de trucos’, los mentores necesitan aprender a conversar clara y directamente acerca de la enseñanza sin ofender al profesor.

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

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

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

Según los distintos autores el mentor como tal debe reunir las siguientes características

a) Responsabilidades básicas del mentor

Las relaciones entre mentor y el investigador en formación comienzan cuando un investigador experimentado y otro no experimentado deciden trabajar juntos. Bajo tal acuerdo, cada uno aportará algo. El investigador experimentado tiene conocimiento y habilidades que el investigador no experimentado necesita aprender. También puede proveer de sostén a su investigación y educación. Los investigadores no experimentados, ya sean estudiantes graduados,

o de post doctorado, equipos de investigación, o investigadores junior, proveen de trabajo y de nuevas ideas.

Cuando la relación es productiva, ambos trabajan juntos para avanzar el conocimiento y poner las ideas en acción. La relación se quiebra, a menudo, porque una de las partes no está obteniendo lo que esperaba.

Una forma de evitar problemas es establecer acuerdos básicos acerca de temas importantes en los comienzos de la relación. Los aprendices deben saber:

- Cuánto tiempo se esperará que dediquen a la investigación de su mentor;
- El criterio que será utilizado para juzgar el rendimiento y que comprenderá la base de las cartas de recomendación;
- Cómo serán compartidas o divididas las responsabilidades en el ambiente de investigación;
- Los procedimientos de operación estándar, tal como la forma en que se registrará e interpretará la información; y lo más importante,
- Cómo se asignará el crédito, es decir, cómo se establecerá la autoría del trabajo y la propiedad de los datos.

Clarificar estos temas al comienzo de la relación entre mentor y aprendiz puede prevenir que surjan problemas más tarde.

La necesidad de un acuerdo temprano no es unilateral. Los mentores deben asegurarse de que el investigador en formación:

- realizará el trabajo asignado en forma concienzuda,
- respetará la autoridad de otros que trabajen en el ambiente de la investigación,
- cumplirá con las reglamentaciones y protocolos de la investigación, y
- respetará los acuerdos establecidos de autoría y propiedad de los datos.

Los mentores invierten tiempo y recursos en los aprendices. Los aprendices deben respetar este tiempo y utilizar los recursos responsablemente, manteniendo a sus mentores informados acerca de cambios en sus intereses de investigación u otras circunstancias que puedan afectar su trabajo.

Llegar a establecer acuerdos básicos en los comienzos de una relación entre el investigador en formación y el mentor no es fácil, dada la relación desigual de poder que existe entre ellos. Los mentores se encuentran en una posición donde pueden establecer sus expectativas, pero puede ser difícil para un aprendiz el plantear preguntas al comienzo de la relación acerca de las prácticas de adjudicación autoría y crédito por el trabajo. Para evitar poner a los aprendices en la situación incómoda de tener que plantear estos temas, los mentores deben estar preparados para tomar la delantera en estas cuestiones que conciernen al aprendiz, así como en aquellas que son de interés para el mentor. También se debe considerar el desarrollar una guía escrita acerca de las prácticas de adjudicación de la autoría y publicación de un trabajo de un laboratorio.

b) Ámbitos de investigación

Los tipos de ambiente de investigación varían según cada mentor. Algunos laboratorios son altamente competitivos; otros enfatizan la cooperación. Algunos mentores están íntimamente involucrados en todos los aspectos de los proyectos que supervisan; otros delegan la autoridad. Similarmente, los distintos investigadores tienen diferentes gustos en cuanto a los ambientes de trabajo. Algunos disfrutan de la independencia; otros prefieren las relaciones de trabajo cooperativas. Aunque no existe una única fórmula para un “buen” ambiente de trabajo, hay algunos aspectos fundamentales que los mentores y aprendices deben tener en mente.

c) Trato igualitario

La habilidad para la investigación no está relacionada con la raza, el género, la etnia, o la orientación sexual. Estos factores no tienen influencia en el éxito de una persona como investigador. Por lo tanto, los ambientes de investigación no deberían poner a alguien en desventaja en base a quién es. Si la competencia se alienta de una forma que pone a cualquier grupo específico en una desventaja significativa, no es aceptable. Todos los estudiantes deberían estar sujetos al mismo nivel de supervisión y escrutinio. Aparte de las obligaciones legales de

evitar la discriminación en el área de trabajo, los investigadores tienen una obligación profesional de trabajar para asegurar un acceso igualitario a su profesión, particularmente si su trabajo es financiado públicamente.

d) Práctica profesional

Los investigadores deben mantener ambientes de investigación que respeten las prácticas aceptadas para una conducción responsable de la investigación. Los aprendices se nutren del ejemplo tanto como del entrenamiento formal. Asumen, razonablemente, que las prácticas que observan son prácticas apropiadas. Los mentores, por lo tanto, tienen la obligación de mantener ambientes de investigación que sea un ejemplo apropiado. No deberían realizar ellos mismos demandas no razonables de nutría, ni dejar de cumplir acuerdos de honor realizados con los aprendices, tomar atajos inadecuados durante la investigación, o involucrarse en otras prácticas que vayan en contra de las aceptadas en la conducta responsable en investigación.

e) Supervisión y revisión

Cuando los mentores aceptan investigadores en formación, asumen la responsabilidad de asegurar que las personas bajo su supervisión están apropiadamente entrenadas. Esta responsabilidad es particularmente importante en la investigación ya que, en líneas generales, no existen otros controles para las calificaciones de nuevos investigadores. Los aprendices no rinden exámenes de licencia para ser investigadores. Son evaluados principalmente por la calidad de su investigación. El mentor, que está supervisando directamente su trabajo, es quien debería conocer con mayor detalle la calidad del mismo.

La supervisión adecuada de un aprendiz lleva tiempo. De una forma u otra el mentor debe:

- asegurar una instrucción adecuada en los métodos de investigación,
- promover el desarrollo intelectual del aprendiz,
- brindar una mayor comprensión de las prácticas de investigación responsables,
- controlar en forma constante para asegurarse de que el aprendiz se desarrolle como un investigador responsable.

Los mentores no necesitan controlar todos los aspectos del trabajo del aprendiz en forma directa. En los laboratorios grandes, los alumnos de postgrado a menudo supervisan a los alumnos graduados y los técnicos de laboratorio pueden enseñar habilidades específicas de laboratorio. El entrenamiento acerca del uso responsable de animales a menudo es realizado mediante un programa de cuidado del animal. Sin embargo, la responsabilidad última del entrenamiento recae sobre el mentor.

La supervisión y revisión apropiadas juegan un rol importante en el control de calidad. Los aprendices pueden cometer errores y algunos han llegado a falsificar o inventar datos. Los mentores deben revisar el trabajo realizado bajo su supervisión con el cuidado suficiente para asegurarse de que está bien realizado y es preciso. Esto puede lograrse mediante:

- a) la revisión de cuadernos de laboratorio y otras compilaciones de datos;
- b) la lectura cuidadosa de los manuscritos redactados por los aprendices para asegurar que son precisos, con un buen razonamiento, y que dan el crédito apropiado a las personas adecuadas;
- c) reuniones periódicas con los aprendices para mantenerse al tanto con el trabajo que están haciendo; y
- d) el incentivo a los aprendices para que presenten y discutan su información en las reuniones de laboratorio.

Algo de esta responsabilidad puede ser delegada a otros, pero al igual que con todos los otros aspectos relacionados con el entrenamiento, el mentor debe asumir la responsabilidad final.

f) La transición a investigador independiente

El objetivo último del entrenamiento en investigación es producir investigadores independientes que puedan establecer sus propios programas de investigación, tomar aprendices, y ayudar a las disciplinas que dependen de la investigación para crecer. Esto significa que la responsabilidad final del mentor hacia sus aprendices es la de ayudarlos a establecerse como investigadores independientes.

La historia ha demostrado repetidamente que los investigadores experimentados a menudo no ceden el control a la próxima generación con facilidad. Les cuesta ver crecer en otra persona a las

ideas que ellos sembraron, o ver que alguien a quien han entrenado se encamine en otras direcciones. Sin embargo, en muchos campos, está bien documentado que los investigadores son más productivos en los comienzos de sus carreras, cuando están abriéndose paso como investigadores independientes.

El problema del aprendiz versus el investigador independiente es más visible en el entrenamiento de post doctorado. Los estudiantes de post doctorado, usualmente están bien preparados para encarar un trabajo independiente, y sin embargo aún están trabajando bajo la supervisión de otro. El hecho de que no sean ni estudiantes oficiales ni docentes oficiales les da pocos derechos y protecciones. El hecho de que sean usualmente mantenidos por fondos ajenos, los deja abiertos a la explotación.

Los investigadores que supervisan a post doctorados deben trabajar cuidadosamente en su relación con este único e importante grupo de investigadores en entrenamiento. Algo de supervisión aún es necesario, pero no tanto como para los estudiantes graduados. Los estudiantes de post doctorado pueden tener su propio financiamiento y asumir todas las responsabilidades de un investigador principal, aún si para propósitos administrativos sus fondos proviene del mentor. Pueden merecer ser principales autores de todos sus artículos, aunque el mentor haya estado involucrado en la investigación. Más importante aún, deben ser alentados a desarrollar la independencia y antecedentes necesario para lograr un nombramiento estable en investigación, y así pagarle: a la sociedad la inversión realizada en años de entrenamiento en investigación; y, al estudiante, la inversión en su propia carrera.

g) Tiempo que se dedica a la investigación

Este nuevo perfil académico fue promovido al mismo tiempo que se introdujeron en la organización universitaria los departamentos, como innovación en la organización académico administrativa de las universidades. La contratación de académicos de tiempo completo dedicados a la docencia-investigación se volvió un modelo orientador para la educación superior, al menos en el caso de las universidades para hacer viable la adscripción de los nuevos docentes. En este momento de la argumentación, no parece hacer falta sugerir que el supuesto básico del nuevo perfil de académicos de tiempo completo acorde con la política educativa que fue impulsada, fue el binomio docencia-investigación en la educación superior. Un objetivo central

de este binomio fue alimentar el quehacer docente con los resultados frescos de la investigación. En forma paralela, el docente mejoraba su entrenamiento en investigación y familiarizaba a sus estudiantes en este trabajo, de forma que estos últimos mejoraban, a su vez, su proceso de conocimiento por la cercanía y manejo de los recursos de aprendizaje.

Conclusión

La figura del mentor se sitúa en un foco esencial en cuanto a la formación de los investigadores que están iniciándose, que deben adquirir las condiciones necesarias para realizar las investigaciones. Un papel importante del mentor es el de defensor en muchas ocasiones de las ideas de sus apéndices. Hay momentos en los cuales el mentor debe dar un paso adelante y defender al aprendiz, y otros en los cuales no sería adecuado hacerlo. Y dejar que fluyan las situaciones y hacer que el investigador en formación tome su propio camino.

El mentor es clave en los centros que desean crear una tradición investigadora en cuanto a la formación de semilleros en las áreas que está trabajando. Es de suma importancia que el mentorazgo sea implementado ya desde los posgrados investigativos de tal manera que la formación tanto en investigación no termine allí, pueda ir teniendo proyección formando el camino para la formación de la tradición investigadora en nuestro país.

Uno de los factores preponderantes de la relación mentor e investigador que se inicia es la afinidad en cuanto a la convivencia en armonía y teniendo el mismo fin cuando se realiza la investigación, sin este factor transcendental nada podría producirse.

Referencia

- Allidiere, N. (2004). *El vínculo professor-alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Anderson, M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of TeacherEducation*, 23, 56, 23-34.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Carruthers, J. (1993). *The principles and practice of mentoring*. Londres: Falmer.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, 4, 67-82.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keepinggood teachers*. 60, 8, 91-112.
- Field, B., & Field, T. (1994). *Teachers as mentors: a practical guide*. Londres: Falmer.
- Flóres, R. (2004). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial
- Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Oxford: Longman.
- Malderez, A., & Bodóczyk, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Mechi (Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.

Orland-Barak, L. (2002). The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions. *Teacher Education Quarterly*, 34, 56, 23-45.

Orland-Barak, L. (2003). Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29, 3. 489-12.

Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 4, 34-57.

Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56, 4, 66-79.

Peráfan, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.

Pipkin, M. (2010). *Modos de enseñar, aprender e investigar en la universidad*. Paraná. Entre Ríos: Editorial Fundación la Hendija.

Randall, M., & Thornton, B. (2001) *Advising & supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Lockhart, C. (2002). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roehampton Articled Teacher Consortium. (1991). Draft guidelines for the mentor. London:

Roehampton Institute.

Scharle, A., & Szabó, A. (2000). Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility.

Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner-How professionals think in action. New York: Basic Books.

Shaw, R. (1992). Teacher training in secondary schools. London: Kogan Page Limited.

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

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge:

Cambridge University Press.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). Reflective teaching: an introduction. New Jersey: LawrenceEalbaumAssociates.

