

***Mentorització
als departaments universitaris:***

***Una experiència en departaments de la Divisió V
i de la Divisió II***

Grup de Formació Docent i Innovació del Professorat
del Departament de Didàctica i Organització Educativa
amb la col·laboració del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la UB

Coordinador: Benedito, V.
Equip: Cano, E.
Félez, B.
Mentado, T.
Figuroa, A.

Denominació del projecte: *Mentorització als departaments universitaris. Una experiència en departaments de la Divisió V i de la Divisió II.*

Classificació UNESCO: 5803 (Preparació i feina de professors)

Durada: 2001-2003

Nombre total d'investigadors/es: 5

Departament: Departament de Didàctica i Organització Educativa

Telèfon: 934 035 004

Adreça postal: campus Mundet; edifici de Llevant 2a planta.

Presentat per l'investigador: Dr. Vicenç Benedito Antolí

Equip que ha treballat en la recerca:

- Membres, becaris i col·laboradors del grup Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP)

Benedito, V. (Investigador principal) vbenedito@ub.edu

Cano, E. (investigadora) ecano@ub.edu

Félez, B. (investigadora) afelezro7@doc.d5.ub.edu

Mentado, T. (col·laboradora investigadora) Trini@doe.d5.ub.es

Figuerola, A. (col·laboradora investigadora)

amfiguerola2000@yahoo.com.mx

- Amb la col·laboració dels diferents professors i professores que han actuat amb mentors i novells:

Mentors: Andrè, M.; Cairó, G.; Carrasco, S.; Forner, A.; i Plà, M.

Novells: Claveria, O.; Daza, L.; Espuña, E.; Fuentes, N.; González, J.J.; Jarauta, B.; López, J.; Mentado, T.; Ollero, J.L.; Pérez, A.; Riera, C.; Sabariego, M.; i Urquizu, C.

Aquest projecte ha comptat amb el suport del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la UB, de qui va gaudir un ajut dins de la convocatòria 2000 de Projectes d'Innovació Docent (10/V/FP-Nv/02/BENE)

ÍNDEX.

0.Introducció	pàg.4
1.Plantejament i objectius de la recerca	pàg.5
1.1.Plantejament	pàg.5
1.2.Objectius	pàg.6
2.L'experiència de mentoria	pàg.7
2.1. Antecedents	pàg.7
2.2. Construcció de l'experiència	pàg.9
2.3. Desenvolupament de l'activitat de mentoria	pàg.11
2.3.1. Fase inicial: construcció de la relació de mentoria	pàg.12
2.3.2. Segona fase: desenvolupament de la relació	pàg.12
2.3.3. Tercera fase: desenllaç de la relació	pàg.13
3.La recerca: disseny i desenvolupament de l'estudi	pàg.14
3.1.Població i mostra	pàg.14
3.2.Metodologia i instruments	pàg.16
4.Anàlisi de dades	pàg.18
4.1. Informes parcials: reconstrucció de cadascun dels casos (PM)	pàg.20
PM1	pàg.21
PM2	pàg.35
PM3	pàg.41
PM4	pàg.47
PM5	pàg.55
4.2. Anàlisi transversal	pàg.62
5.Conclusions	pàg.75
6.Referències bibliogràfiques	pàg.80
Annexos.	pàg.81
Bloc A: Documentació elaborada pel grup per tal de recolzar els mentors	pàg.80
Bloc B: Instruments de recollida de la informació	pàg.122

0. INTRODUCCIÓ.

A continuació es presenta l'informe de la recerca desenvolupada durant el curs 2001- 2002 pel grup Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP) del Departament de Didàctica i Organització Educativa amb la col·laboració i suport del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària. La finalitat d'aquest estudi ha estat conèixer diferents formes de desenvolupar processos de mentoria dins dels departaments universitaris, veure com es contribuïa des de cadascuna a la formació del professorat novell i establir, analitzant els seus punts forts i febles, algunes orientacions per a la preparació del professorat mitjançant la utilització d'aquesta estratègia.

La recerca s'ha desenvolupat amb una metodologia altament participativa i col·laborativa, i tenint present el principi de responsabilitat institucional i pensant en la millora i aplicació social i educativa dels resultats. És per això que s'ha respectat la idiosincràsia del professorat de cada divisió, així com les diferències i singularitats de cadascú dels departaments participants, i s'ha tingut en compte els interessos i formes de fer, ser i estar de cada professor/a.

1. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS DE LA RECERCA.

1.1. Plantejament.

En les últimes dècades molts han sigut els canvis que han afectat a la pràctica docent del professorat universitari i a les seves funcions i situació en la institució d'Educació Superior. Enfrontar-se a aquest canvis suposa, entre altres coses, pensar i reconsiderar el tema de la formació del professorat.

La majoria dels autors coincideixen amb Benedito quan aquest afirma que *“el professorat universitari ha après a ser-ho mitjançant un procés de socialització en el qual, la reproducció de rutines, el pes de la tradició i de les cultures departamentals generen unes pràctiques docents empíriques, repetitives i poc eficaces”* (1998:2). Precisament per evitar aquest tipus de pràctica i coincidint amb l'actual preocupació per fomentar una formació inicial i continuada del professorat universitari, la qual afavoreixi la millora de la qualitat de l'educació superior i la seva màxima adequació a les demandes socioeconòmiques presents, el grup FODIP va proposar-se de trobar alguna estratègia que fos adequada per a la formació del professorat novell de la nostra Universitat. Així, es va pensar que una estratègia interessant podia ser la creació i el desenvolupament del procés de mentoria en l'àmbit departamental. El *mentoring*, o en el nostre context mentoria, considera que és important que hi hagi un altre docent més expert (mentor/a) que de manera desinteressada assessori, guiï i doni suport al professorat nouvingut.

Actualment, aquest model està prenent una gran rellevància a causa dels importants beneficis que aporta tant a novells com a mentors. Tant és així que autors com Hargreaves (1994) ho defineixen com *“una de les formes clau per al canvi i la construcció d'un nou professionalisme”* (citada en Evans & Abbott, 1997). La idoneïtat de la mentoria és deguda al fet que el desenvolupament se sustenta en l'establiment d'una estreta relació entre mentor i novell i, al mateix temps, fomenta la creació de les xarxes de relacions interpersonals entre tots dos i la resta dels professionals del departament. Es promouen els intercanvis entre els docents; els professionals noten una

“humanitat” més gran; es redueix l’estrès, etc. Com a conseqüència, s’incrementa el desenvolupament de l’organització. La mentorització es tracta, doncs, d’una visió pedagògica que fomenta la col·legialitat i col·laboració entre els docents.

Per tal de conèixer les possibilitats de la mentoria més enllà del que diu la teoria es va posar en marxa aquest projecte pilot.

1.2. Objectius

La finalitat de l’estudi ha estat construir una experiència de mentoria en la qual participés un grup reduït de professors, mentors i novells de les divisions II i V per estudiar a posteriori, mitjançant un seguiment exhaustiu, com les relacions entre professors veterans i novells es desenvolupaven, i les aportacions que es feien des d’aquestes a la formació i desenvolupament de novells i mentors. Concretament, els objectius que es plantejaven en el projecte van ser:

a) Per al novell:

- Afavorir el desenvolupament professional dels novells en dues vessants: docent i investigadora.
- Afavorir el desenvolupament personal i intel·lectual.
- Afavorir la integració del docent principiant dins de la cultura departamental.

b) Per al mentor:

- Afavorir el creixement professional del docent experimentat mitjançant l’aprenentatge compartit.

c) Per als departaments:

- Fomentar la col·legialitat i col·laboració entre docents.
- Establir programes i models d’activitats de formació transferibles a altres departaments.

d) Per a les divisions:

- Establir una col·laboració entre les divisions II i la V en relació amb la mentoria i formació de novells.

2. L'EXPERIÈNCIA DE MENTORIA.

2.1. Antecedents.

Un projecte d'aquesta mena no ha estat ni el primer ni l'últim a dur-se a terme a la Universitat de Barcelona; hi ha referències anteriors que palesen el valor d'aquest tipus d'experiències. D'aquesta manera, la primera pràctica de mentoria, almenys "formal" i de la qual es tingui constància, té lloc en el marc del Curs de Postgrau¹ en Innovació en la Docència Universitària, impartit durant els anys 2000 i 2001. Aquest curs, adreçat al professorat novell de la Divisió de Ciències Econòmiques i Jurídiques, va gestar-se com a resultat de la preocupació envers la pedagogia universitària per part d'algunes de les autoritats acadèmiques de la Universitat de Barcelona. Concretament, va sorgir com un encàrrec institucional a partir dels plantejaments del grup de Formació i Desenvolupament del Professorat² (FODIP) i de comú acord amb el vicerectorat de docència, el GAIU, el programa de formació del professorat universitari de l'ICE³ i sobretot de la demanda de la mateixa Divisió a través dels responsables (degans i caps d'estudi) d'Econòmiques, Dret i Empresarials de la UB (Benedito 2000:17).

¹ L'experiència es va portar pel grup Grup NOFODO (Nova Formació Universitària per una Nova Universitat), ara FODIP, del DOE, coordinat per V.Benedito i F.Imbernon. Es tractava d'un postgrau d'innovació en la docència adreçat al professorat novell de la divisió de "Ciències jurídiques, econòmiques i empresarials" d'aquesta Universitat i en la qual la mentorització va ser incorporada a partir d'unes sessions transversals denominades "Tallers d'Intercanvi amb assistència de mentors". Després de cada mòdul de continguts se celebrava un d'aquests tallers que consistien en una sessió d'intercanvi per reflexionar sobre els coneixements treballats de forma pràctica, unint a professors principiants i experimentats i proporcionant un marc de debat i d'elaboració de coneixement conjunt entre tot el professorat"(Cano et. al., 2000).

² El disseny del curs es va fonamentar partir del plantejament general proposat en el document de Benedito (1998) així com a la llum dels primers resultats llançats per la investigació "Necessitats formatives del professorat novell de la UB" (8/V/Cu/12/Bene) que el Grup de Formació, coordinat al seu torn pel Dr. Benedito, estava desenvolupant en aquell moment.

³ Es planteja com un model pilot dintre d'aquest programa.

La realització i la posterior valoració del postgrau, tant pels participants (professors veterans i novells) com pels formadors i els professors que ho van gestionar, duia a la conclusió de la conveniència d'explorar més a fons les possibilitats en aquest àmbit (Lleixà, T. Colén, T. Medina, J.L. Cano, I.:2000) Així, de la necessitat de continuar indagant, d'aprofundir més en la formació de novells, neix aquesta investigació que tindrà per objectiu examinar les possibilitats de la relació de mentoria en el context de preparació i formació del professorat novell. Al mateix temps que aquest projecte s'engegava, va sorgir una segona edició del curs de formació de novells (coordinat per Benedito, Imbernón, Cano i Carrasco), aquesta vegada a manera de curs d'extensió universitària per a tot el professorat de la UB: "Curs d'Inducció en Docència Universitària". El desenvolupament de dues experiències tan similars semblava, en principi, que podria repercutir negativament en l'existència de la més petita (GAIU), la qual cosa va plantejar dubtes al grup coordinador sobre la idoneïtat o no de seguir endavant amb l'estudi. Però analitzant amb deteniment totes dues propostes, es va comprendre que des de cadascuna es volien aconseguir diferents objectius (fig. 1), que a més podien ser fins i tot complementaris. Mentre que el curs d'Inducció es tractava d'una activitat adreçada a la introducció al context institucional de la UB i a la preparació pedagògica dels professors i professores novells de la Universitat, en la qual s'introduïa la mentoria com un element més dintre del curs, la present investigació (GAIU) posava tot el seu interès en la relació de mentoria entre el professor veterà i el novell i en la repercussió que tal interacció podia tenir, no només en la formació integral del novell (socialització, preparació per a la docència, investigació i tasques de gestió) sinó també, i indirectament, sobre el mentor i els departaments.

Conseqüentment, es va determinar seguir endavant amb la investigació GAIU i aprofitar-se tant de les activitats del curs d'Inducció com d'un possible fil conductor del desenvolupament de les relacions de mentoria, com dels materials que s'hi generaven.

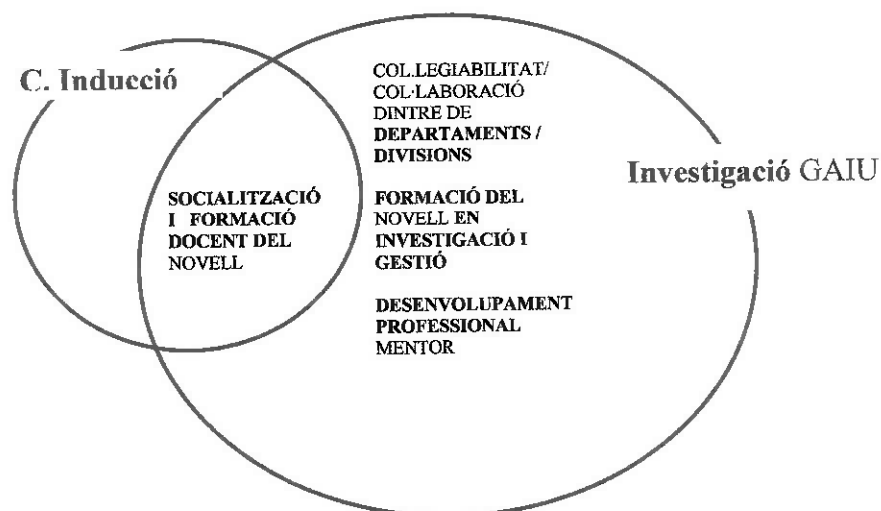


Fig. 1: Elements comuns i no comuns de les dues activitats (comparança d'objectius)

2.2. Construcció de l'experiència.

L'experiència global de la mentoria s'ha construït respectant un model o visió compartit des del grup investigador. D'aquesta manera, entenent la mentoria com un instrument per al desenvolupament professional integral, com una manera d'ajudar l'altre (el professor novell) a comprendre i aprendre més comprensivament de la seva experiència diària, s'ha dissenyat una acció molt flexible i totalment oberta a les necessitats i interessos dels participants en la qual es concedia un paper important als mentors. Aquest paper protagonista ofert als professors experimentats ha obeït principalment a dues raons:

1. Primer perquè l'activitat de mentoria, com indica el seu nom⁴, depèn de l'existència del mentor, d'aquest professor més veterà que, amb ajuda i assessorament del grup coordinador (en aquest cas l'equip investigador)

⁴ L'origen del terme *mentoring* prové de la mitologia Grega. Concretament, fa referència a Mentor, personatge de l'Odissea, fidel amic d'Ulisses, i al mateix temps representació de la deessa Atena, a qui el rei d'Ítaca confiarà, en la seva absència, el seu fill Telèmac perquè li faci de tutor i se n'ocupi del desenvolupament i de l'educació.

serà qui ajudi al novell a pensar sobre els seus problemes i necessitats, reflexionar-hi i buscar mesures de millora.

2. I segon, el fet de dotar de protagonisme i responsabilitat els mentors i les mentores ha tingut com a finalitat assegurar un compromís i un implicació més gran per part d'aquests. Evans i Abbott (1997), en un estudi comparatiu del rol i desenvolupament professional del mentor dintre de dos programes de formació del professorat inicial, SAP i HEAP, van arribar a la conclusió que la identitat del rol de mentor era molt més forta entre els professionals del SAP perquè tenien més participació en tasques organitzatives, en l'elaboració de recursos, en l'avaluació del programa, etc.

D'altra banda, no s'ha imposat als grups de mentoria cap calendari ni cap pla de treball que haguessin de fer, ni se'ls ha proporcionat materials d'ús obligatori o s'ha establert un sistema d'avaluació, sinó tot el contrari. S'ha tractat de respectar sempre la idiosincràsia de cada divisió i de cada departament, la forma de fer, en particular, dels professorats veterans participants i les necessitats específiques de cada grup. El grup coordinador ha adoptat un rol de "mentor de mentors". D'aquesta manera, s'ha limitat a oferir materials (una guia d'observació, informació sobre la supervisió clínica, etc.), informació, orientació i suport quan mentors i novells ho han necessitat.

Finalment, seguint les recomanacions de la bibliografia especialitzada i a la llum dels resultats del postgrau de la Divisió II, s'ha cregut convenient assegurar uns mínims que garantissin el funcionament de la relació de mentoria i el compromís dels participants. D'aquesta manera s'hi han introduït els elements següents:

- Establiment de sengles **sessions informatives inicials**, per a mentors i novells, amb l'objecte d'informar-los del propòsit de l'experiència i d'orientar-los en la comprensió i el desenvolupament dels rols de mentor i novell. El fet d'organitzar aquestes sessions informals i no algun tipus d'activitat formativa més específica s'ha degut al fet que no es volien posar límits a l'espontaneïtat en l'actuació de mentors i novells.

- **Organització de trobades periòdiques amb els mentors i mentores, amb els novells i amb tots dos.** S'ha cregut que introduir el diàleg mentor-novell en un context de participació més ampli (amb altres mentors i novells) podia proporcionar a tots dos més diversos i variats punts de vista, obtenir més elements de contrast i enriquir-ne l'aprenentatge.
- D'altra banda, per orientar els professors veterans cap on dirigir els seus esforços en la feina amb els novells, s'ha realitzat amb aquests últims **una anàlisi de necessitats de col·laboració**, l'informe de les quals s'ha proporcionat als mentors posteriorment. Així mateix, s'ha posat a la seva disposició una còpia de l'informe de la investigació "*Necessitats formatives del professorat novell de la UB*" (8/V/Cu/12/Bene) que el Grup de Formació, coordinat al seu torn pel Dr. Benedito, havia desenvolupat amb anterioritat.
- En el seu moment es va insistir a mentors i novells en l'establiment d'un **contracte de mentoria** per al qual se'ls va proporcionar alguns exemples i informació referent a això. Amb aquest document es reafirma el **compromís** per part de tots dos a col·laborar conjuntament en la consecució de determinats aprenentatges establerts per ells. A més, és important per donar seguretat i confiança al novell.
- Elaboració d'una **carpeta de l'experiència**. Es proposa als professors novells elaborar, amb l'ajuda i assessorament del mentor, d'una carpeta de l'experiència on es recullin els aprenentatges realitzats durant el procés de mentoria, així com els elements positius i dificultats oposades en la relació. Atès que en el curs d'Inducció també s'utilitza la "carpeta docent del professor novell", es decideix fer servir el mateix instrument.

2.3. Desenvolupament de l'activitat de mentoria.

A continuació, es passa a detallar les diferents fases de l'experiència i les activitats que s'hi han desenvolupat:

2.3.1. Fase inicial: construcció de la relació de mentoria.

En aquesta primera fase, segurament la més dura per als participants, des del grup d'investigació (o coordinació) es va tractar de donar el més gran suport i ajut possible a mentors i novells. El primer pas va ser proporcionar-los informació i recursos (una guia de mentoria, models de contractes pedagògics, etc.) al voltant de la mentoria i d'aquest projecte concretament (annex 1) Amb això, és pretenia donar-los orientacions o mostrar-los possibles línies d'actuació atès que aquest tipus d'activitat era una cosa nova i la gran majoria de mentors i novells era la primera vegada que s'hi enfrontaven. Així mateix, i per tal de proporcionar als mentors assessorament sobre en quins àmbits podien treballar amb els seus novells, el grup va realitzar una detecció de les necessitats sentides pel grup de professors nouvinguts. Aquesta detecció es va dur a terme seguint un model d'anàlisi col·laboratiu de necessitats. Amb els resultats obtinguts es van elaborar dos informes (l'un sobre les necessitats del professorat novell de la Divisió II i l'altre sobre les necessitats del professorat novell de la Divisió V) que es van distribuir entre els mentors (annex 2 i 3)

A la fi d'aquesta fase es va produir la primera aproximació al camp per recollir dades per a la recerca. En primer lloc, es va aprofitar el contacte amb els novells durant la detecció de necessitats per fer-los una entrevista grupal informal. D'altra banda, es va portar a terme l'entrevista inicial als mentors amb la qual es pretenia recollir una primera valoració de com estava funcionant l'experiència i pactar amb ells com es podria fer el seguiment dels processos individuals de mentoria (annex 4).

2.3.2. Segona fase: desenvolupament de la relació.

En aquesta fase es van organitzar un parell de sessions d'intercanvi amb els mentors i se'ls va oferir la disposició i l'ajut del grup de coordinació en cas que ho necessitessin. A partir d'aquí es va deixar anar a cada parella o grup perquè cadascun d'ells adoptés el model de treball que més li agradés. Com a eina de seguiment, el grup va elaborar una graella que va passar a cadascun dels mentors perquè la utilitzés (annex 5). L'objectiu d'aquest instrument era conèixer què s'estava fent als diferents grups per

poder proporcionar-los l'orientació i recolzament pertinent. D'altra banda, s'esperava recollir informació útil per al treball de recerca.

També, en l'àmbit de la recerca, es va començar a seguir l'evolució dels diferents processos de mentoria utilitzant les estratègies que mentors i novells havien determinat (fig. 2).

MENTOR	INSTRUMENT / ESTRATÈGIA SEGUIMENT
M1	Actes de les reunions mantingudes amb els novells.
M2	Observacions dels intercanvis amb els novells i actes d'algunes sessions.
M3	Diari o arxiu d'actes dels intercanvis mantinguts amb el novell. Algunes observacions de la seva feina amb el novell.
M4	Observacions periòdiques.
M5	Gravació de sessions d'intercanvi amb el novell.
M6	Document elaborat per al mentor justificant i revisant la feina d'innovació docent fet juntament amb els novells en el decurs de l'experiència.

Fig.2 Eines per a la recollida d'informació.

2.3.3 Tercera fase: desenllaç de la relació.

Durant aquest darrera fase es va realitzar una última trobada en la qual es va demanar a cada mentor que elaborés un petit informe sobre com havia estat el procés de mentoria desenvolupat. El disseny i característiques de l'informe van quedar a la lliure voluntat de cadascú dels mentors. Al mateix temps es va demanar als novells que emplenessin un petit qüestionari avaluant l'experiència de mentoria en la qual havien participat (annex 6)

3. LA RECERCA: DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI.

Al començament de l'estudi es va elaborar un disseny previ (amb diferents fases, temporalització, etc.) però aquest únicament va ésser orientatiu. Per els elements que la caracteritzen, la present investigació no s'ha constituït com un estudi tancat, sinó que desenvolupar-se ha suposat una construcció en col·laboració amb els mentors i els novells. A més a més, com ja s'ha comentat, la coincidència en el temps d'aquest projecte amb l'inici del curs d'Inducció a la Docència Universitària ha donat lloc al fet que es tingués que replantejar. Així, en el desenvolupament s'ha hagut de considerar el curs d'Inducció encara; i això també li ha suposat un enriquiment i un aprofitament del materials, activitats, etc.

3.1. Població i mostra

En la recerca que s'ha portat a terme s'ha comptat amb la col·laboració d'un grup de professors pertanyent als departaments de Sociologia (Empresarials), Econometria (Econòmiques) i Dret Mercantil (Dret) de la Divisió II i de Didàctica i Organització Educativa i Mètodes d'investigació Educativa de la Divisió V de la Universitat de Barcelona. Dins de cada departament s'ha agafat, com mínim, un docent que actués de mentor/a i un altre que ho fes de mentoritzat/ada.

a) Professor/a mentor/a:

El grup de professors mentors ha estat constituït per un professor experimentat de cadascun dels departaments assenyalats més amunt.

Es va demanar l'ajut de sis professors/es amb demostrada experiència docent i amb preocupacions pels interessos al voltant de la innovació docent i la formació. La mostra es va treure de forma criterial obeint criteris d'accessibilitat, és dir, la facilitat del grup investigador per apropar-se al camp, i tractant sempre d'obtenir la màxima informació. Es cercaven les màximes

variacions i no pas la uniformitat; per això es va mirar que la selecció respongués a criteris pragmàtics i teòrics abans que a criteris probabilístics (Colás y Buendía, 1994:254).

b) Professor/a mentoritzat/da:

Els professorats mentoritzats pertanyien al col·lectiu del professorat novell de la Universitat de Barcelona, és a dir, aquell professorat que professionalment es troba en fase d'iniciació.

Per tal d'afavorir una bona relació de treball entre mentors i novells, es va demanar que des de cada departament es dictaminés quins novells participarien en l'experiència. L'únic que es va demanar va ser que, seguint la línia de les recerques sobre formació del professorat efectuades per Veenam (1984) o Marcelo (1991), es considerés com a professorat novell aquella persona que estigués fent docència des d'un període de temps igual o inferior a cinc anys.

La mostra va estar formada inicialment per sis professors veterans i catorze novells. No obstant alguns grups han incorporat més participants. També cal dir que hi ha hagut una mortaldat del 20% respecte a la mostra inicial la qual cosa ha donat lloc a la desaparició d'alguns dels departaments representats. Així doncs, finalment, a l'estudi s'ha comptat amb la presència de cinc mentors i de catorze professors novells distribuïts de la manera següent:

Divisió V:

Grup 1: 1 mentor i 6 novells.

Grup 2: 1 mentor i 2 novells.

Divisió II:

Grup 3: 1 mentor i 1 novell.

Grup 4: 1 mentor i 4 novells.

Grup 5: 1 mentor i 1 novell.

3.2. Metodologia i instruments.

Per la seva natura i objectiu, la recerca es va desenvolupar des d'un marc interpretatiu o hermenèutic. Concretament, es va dissenyar un **estudi de cas** atès que el que es pretenia era comprendre amb profunditat una realitat singular, específica i concreta com aleshores era el procés de mentoria seguit pels diferents professors veterans i els seus mentoritzats.

Aquest cas *macro* va estar format per cinc petits casos corresponents a cadascun dels processos individuals de mentoria (PM) desenvolupats per cada mentor (fig.3)

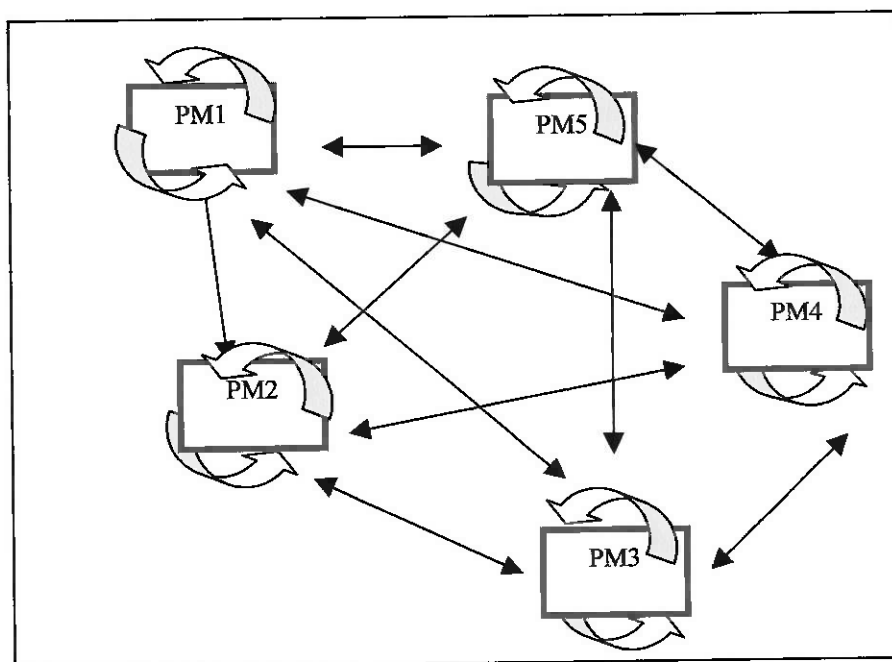


Fig.3 Representació del cas macro i els diferents casos.

Els principis de procediment que han orientat el procés han estat:

- Recollir informació sobre cadascun dels processos o experiències “pilot” de mentoria desenvolupats en cada departament.
- Establir criteris per definir un possible programa d'aquesta índole.

A l'hora de seleccionar les fonts, tècniques i instruments de recerca es van respectar els criteris inherents a l'enfocament interpretatiu. D'altra banda, per tal de proporcionar una visió més veraç i completa de la realitat i tractant de garantir el major rigor científic a l'estudi, es van utilitzar i triangular diferents fonts i instruments de recollida de dades.

5. *Informes de mentors i novells*: els informes dels mentors han estat dissenyats lliurement per ells. En el cas dels novells (annex 6), al contrari, se'ls va oferir un model orientatiu amb la finalitat de facilitar-los-en la redacció i assegurar la recollida d'informació relativa a l'àmbit emocional de la qual l'equip investigador no disposava fins al moment.

5. *Entrevistes a mentors* (annex 4): S'ha utilitzat un model d'entrevista semiobert en la qual se sol·licitava exclusivament al mentor o mentora la seva opinió en relació amb els punts forts i dèbils del procés de mentorització, així com comentar breument el tipus de relació establerta tant amb el novell o novells, com amb el grup coordinador. Es va deixar per tant, un marge de llibertat considerable perquè el mentor/mentora s'expressés respecte d'això i es van utilitzar les seves paraules per reconduir l'entrevista vers noves temàtiques emergents i per aprofundir-hi. Les entrevistes es van realitzar durant el mes de maig del 2002 i les trobades van tenir lloc durant els dies i als llocs determinats pels mentors. La recollida de la informació es va realitzar a través de la presa d'anotacions. A causa de la coincidència temporal d'algunes de les entrevistes, aquestes van ser realitzades per diverses persones; per això trobem estils de redacció ben diferents, que han dificultat a l'hora de determinar com s'hauria d'abordar l'anàlisi dels materials. Deixant a un costat aquest petit inconvenient, s'ha de dir que els resultats obtinguts de l'anàlisi de les entrevistes han estat interessants.

5. *Anàlisis d'empremtes de treball de mentors i novells*: actes, reflexions dins de la carpeta d'activitats, etc.

5. **Observacions:** en alguns grups s'han realitzat algunes observacions no participants seguint la pauta assenyalada als annexos (annex 7) i prenent notes de camp. No obstant això, aquestes observacions han estat molt escasses i puntuals a causa de l'espontaneïtat, moltes vegades, dels intercanvis entre mentors i novells. És per això que no és creu que s'hagi fet servir una veritable metodologia observacional, i el material recollit s'ha analitzat com un altre tipus d'empremta de treball.

4. ANÀLISI DE DADES.

Anselm Strauss i Juliet Corbin (1990) descriuen tres aproximacions diferents a l'anàlisi qualitativa de dades que van des d'un nivell baix d'interpretació i abstracció per part de l'investigador fins a un nivell més alt i necessari per a la construcció de teories. Dins d'aquest continu, l'enfocament utilitzat en aquest estudi és l'intermedi o, com Belenky (1992) el denomina, "l'enfocament interpretativodescriptiu". No s'ha buscat arribar a construir una teoria, sinó que s'ha pretès anar més enllà de la mera presentació d'una massa bruta de dades sense analitzar. Així, la finalitat de l'anàlisi qualitativa ha estat descriure de forma exacta la comprensió realitzada dels fenòmens estudiats, reconstruint les dades per oferir una realitat que les persones participants en l'estudi puguin identificar i reconèixer fàcilment.

D'aquesta manera, amb la informació recollida de cada petit cas, s'ha tractat de dibuixar o reconstruir el procés de mentoria viscut al si de cada u dels grups de mentoria (PM1, PM2, PM3, PM4 i PM5). S'ha tractat de "*convertir el teixit de les descripcions, les paraules del parlant, les cites de les notes de camp juntament amb les pròpies interpretacions de l'investigador en una narració descriptiva creïble*" (Strauss i Corbin, 1990:22. Citat a Maykut i Morehouse, 1999:140)

Una vegada recompostos tots els casos, se n'ha fet una anàlisi transversal per buscar patrons identificables comuns a tots i elements específics de la realitat concreta d'un cas particular.

Per a l'anàlisi qualitativa de dades, s'ha utilitzat el programa informàtic NUDIS viu (Fig.4)

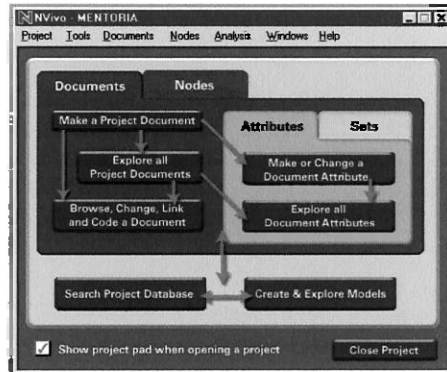


Fig.4 Imatge del programa NUDIS viu.

L'anàlisi de les dades s'ha realitzat en funció d'unes categories preestablertes abans d'entrar al camp d'investigació, però que se han anat redefinint i modificant a la llum de les troballes. Concretament, les categories utilitzades han estat:



a.- PROCÉS DE MENTORIA (al si de cada grup o parella)	CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ.	1.- Selecció.	Com els participants són elegits.
		2.- Agrupament.	Tipus d'agrupament i sota quins criteris en tenen lloc.
	DESESNVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ.	3.- Organització del grup.	Quins criteris, materials, elements utilitza el grup per organitzar i dinamitzar la seva tasca.
		4.- Activitat de mentoria.	Elements del procés d'ensenyament – aprenentatge establert pel mentor i els novells: Objectius; Àrees temàtiques; Metodologia; Estratègies; Recursos.
		5.- Rols.	Funcions, actituds assumides per els participants.
		6.- Relació interpersonal.	Com ha estat la relació interpersonal durant la mentoria i la seva repercussió en el desenvolupament de la mateixa.
	DESENLAÇ	7.- Resultats o beneficis de la mentoria.	Tipus d'aprenentatge aconseguits pels participants.
b.- EXPERIÈNCIA MARC ("programa" sota el qual s'han desenvolupat els diferents processos)	8.- Plantejament general de la experiència.	Característiques generals del programa. Filosofia.	
	9.- Dimensió temporal.	Durada del "programa".	
	10.- Rol grup coordinador.	Funcions, actituds assumides per els membres del grup investigador.	

A continuació es passa a mostrar els resultats obtinguts en cada cas particular (PM1, PM2, PM3, PM4 i PM5) i amb relació a l'experiència global.

4.1. Informes parcials: reconstrucció de cadascun dels casos (PM)

El que es recull en les pàgines següents és una visió simplificada del que s'ha esdevingut en el decurs de l'experiència de mentoria dins de cadascun dels petits casos; és a dir, el procés de mentoria construït per cada grup particular de mentor(s) i novell(s). Aquest procés s'ha reconstruït gràcies a la triangulació de la informació obtinguda mitjançant l'anàlisi de dades recollides pels instruments ja descrits.

CASO: PM1

a. PROCÉS DE MENTORIA

CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ

1. Selecció

En el cas PM1, la mentora va ser convidada pel director del departament a formar part de l'experiència, mentre que els novells van ser assignats d'acord amb tres aspectes: l'existència d'algun vincle (beca) o bé perquè es tractava de novells el mentor dels quals, dintre del Curs d'Inducció a la Docència Universitària, no podia complir les seves obligacions com a tal, a causa de la falta de temps o perquè eren novells que ni tan sols participaven en el CIDU i, per tant, no tenien l'oportunitat de rebre cap mena de formació. Així, tot i que la mentora M1 va començar treballant amb tres novells, al final del procés de mentoria estava tutoritzant altres tres professors novells més. D'acord amb aquesta actitud oberta i d'acollida a tots els novells que necessitin ajuda, la mentora considera que, en principi, la possibilitat de ser mentoritzat, d'entrar a formar part d'una dinàmica de reflexió grupal entre novells i mentors hauria d'estar oberta a tot el professorat jove del departament.

Encara que potser hauria faltat que també hi hagués alguna reunió o alguna reflexió, no només amb els que mentoritzem, sinó també fins i tot amb altra gent que són novells que caminen per allí i amb els quals gairebé no ens relacionem. I, de vegades, no sabem ni com es diuen. Crec que potser el Departament hauria de posar alguna mesura per establir aquesta relació, que fins i tot podria ser això, proposar un petit document, si s'ha de fer alguna reunió d'ajudants i novells, doncs aprofitar-la per fer una mica de reflexió pedagògica. Aquesta seria la idea. (Document 'ENT2- M1', Section 1, Paragraph 29, 429 characters i Document 'ENT2- M1' Section 1, Paragraph 29, 562 characters).

Tanmateix, es considera necessari que el novell tingui un interès real per entrar en la dinàmica. Que senti la necessitat de formar-se, de compartir la seva experiència amb els altres com una motivació intrínseca i no pel desig de promocionar-se, d'obtenir un certificat, etc.

El novell que vol ser mentoritzat... doncs que tingui una actitud positiva i una predisposició, perquè si només vol fer la mentoria per obtenir un títol... No és tant l'experiència o l'edat, perquè si ve amb una actitud de "vull donar i aprendre", ja que del grup sempre en surten coses bones, aportacions útils. (Document 'ENT2- M1' Section 3, Paragraph 94, 321 characters).

Segons la mentora, per ser seleccionat per ser "mentoritzat" és més important l'interès manifestat pel novell que no pas la seva experiència docent. No obstant això, hi ha novells que opinen el contrari. Precisament, l'únic novell que ha abandonat l'experiència afirmava que no encaixava en el grup perquè no se sentia novell a causa de la seva llarga experiència fent classes.

El problema era que feia classes. En el meu cas, crec, no tenia sentit la mentoria. No em sentia novell. És una cosa que havia d'haver-se fet quan vaig començar la docència. Ara ja fa més de cinc anys que faig classes. Un és novell quan comença les classes. Potser, durant el primer i segon any. (Document 'INF1-N1'. Section 1, Paragraph 5, 314 characters).

Així no se sap si l'extensa experiència docent és un impediment per ser mentoritzat, però sembla que l'absència total d'experiència dels novells no limita la seva participació en una dinàmica de mentoria.

La manca d'experiència docent no ha estat un inconvenient per participar, de manera activa, en aquestes sessions de reflexió (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraph 8, 127 characters).

1.2. Agrupament

2.1. Manera de dur a terme l'agrupament

L'agrupament mentora-novells es va fer, en un primer moment, per decisió departamental i comptant bàsicament amb aquells joves professors que estaven formant part del curs d'inducció, però posteriorment la mentora ha anat convidant alguns novells més del departament que, al principi, no havien estat considerats.

Mentora i novells consideren, en general, que la mentoria ha funcionat prou bé, però que l'assignació mentor-novell no hauria de ser imposada. Si l'assignació es realitza sense tenir en compte ni el novell ni el mentor, es pot veure una mica "forçada" i es corre el perill que no funcioni.

Si, crec que aquest és un tipus de treball, o un tipus de formació que no pot venir mai per imposició perquè doni un bon fruit (Document 'ENT2-M1'. Section 1, Paragraph 36, 127 characters).

No és el meu cas, però sí que és el d'alguns companys: els mentors han de ser escollits pel novell o proposats per l'organització, però mai imposats, perquè al final no exerceixen les funcions ni són ben rebuts (Document 'INF2-N1', 1 passages, 212 characters. Section 1, Paragraph 24, 212 characters).

Seria una gran satisfacció per a mi poder seguir aprofundint en aquesta relació que, tal vegada, al principi, semblava una miqueta "forçada" (pel fet d'estar vinculada a promoció acadèmica dels novells, per generar-se la relació amb el mentor de forma una miqueta aleatòria, almenys en el meu cas, etc.) (Document 'INF5 - N1'. Section 1, Paragraph 7, 292 characters).

Els participants s'haurien d'involucrar de manera voluntària i, després de conèixer realment el perquè de la mentoria i l'estructura i característiques de l'experiència, haurien de ser ells mateixos qui decidissin amb quins mentors o novells volen participar.

Però des d'aquesta perspectiva, l'aparellament, -ja et dic-, hauria de ser d'una manera voluntària, la qual cosa vol dir que en la preparació hi hauria d'haver, prèviament, una reunió amb el professorat del Departament per explicar-los l'interès del tema. (Document 'ENT2-M1'. Section 1, Paragraph 37, 258 characters).

En el tipus de propostes que la mentora i el novell realitzen de com hauria de ser el procés d'agrupament, tots dos coincideixen que s'hauria de donar certa responsabilitat al novell:

Però l'organització i selecció per part de la direcció seria una cosa una mica més imposada, no? I això hauria de ser... Bé, els novells ens reunim i, per exemple, una idea podria ser: "ens reunim els novells perquè ens interessa" ho comuniquem a altres novells que hi ha per aquí, ah. I després dieu: "a més, convidarem aquest professor o professora". Que potser no és, de moment, perquè vingui a totes les vostres reunions, sinó simplement a una de les reflexions, i amb el temps... m'entens? No ho sé.

És clar, si és una cosa imposada, a mi reunir-me amb segons qui en aquest departament no m'interessa. No per orgull ni per res, sinó bé... Saps què vull dir-te? I potser aprendria moltes coses però... M'entens? (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraphs 117-118, 733 characters)

I això sí, per exemple, primer us reuniu els novells i parleu del feeling que teniu amb els professors, doncs després comuniquem-nos-ho si volen participar, eh? (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraph 119, 158 characters).

L'assignació de mentor i novell la va fer el Departament, i crec que s'hauria d'haver donat alguna opció al novell. Vull dir, hauria d'haver-hi una sèrie de "possibles" mentors entre els quals el novell pogués elegir-ne un/a segons les afinitats (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 45, 247 characters).

2.2. Criteris d'agrupament

Un criteri que es considera molt important per a l'agrupament mentor-novell és l'existència de vincles o relacions prèvies de treball. Si hi ha aquests vincles, cal respectar-los. Així, per exemple, respectar el vincle becari-tutor de beca o doctorand-tutor de tesi, pertinença al mateix grup d'investigació, etc.

Es pensa que és més fàcil que un professor veterà i un professor novell s'impliquin en un procés de mentoria si ja hi ha un vincle previ.

És evident que un professor que té un becari o que ha donat suport a un professor novell no es resistirà a mentoritzar-lo i se suposa que el jove o la jove, si treballa amb aquell professor, en principi se sentirà bé. (Document 'ENT2-M1'. Section 1, Paragraph 37, 214 characters).

Per contra, si s'uneixen un professor novell i un veterà que no tenen aquest vincle el resultat pot ser negatiu.

Seria negatiu col·locar professors joves amb professors que tenen unes opinions amb les quals no acaben d'estar d'acord o que no hi ha un interès pel mentor com ha passat durant molts anys, o està passant.

Professors que perquè donen suport a aquells que creuen que són els seus pupils, poden arribar a menysprear els joves d'un professor o d'un altre... m'entens? (Document 'ENT2-M1'. Section 1, Paragraph 37, 332 characters).

Aquests vincles o relacions poden ser de:

- **Dependència.** Per exemple, quan el mentor és la persona que signa la beca al novell o és el tutor de la seva tesi.
De fet, tenia algú que hauria d'haver-me donat suport, el responsable de la meva beca, però estava molt ocupat. Penso que pel que fa al "novell"-becari, el mentor hauria de ser el responsable de la beca. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 39, 192 characters).
- **Pertinença a grups de treball o d'investigació** en els quals es comparteixen determinats criteris, coneixements, idees o valors. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 39, 192 characters).
- **L'existència de *feeling* o d'una relació cordial.** Si aquesta no s'esdevé, pot costar més de construir una relació sincera. Especialment, en el cas que prèviament hi hagi hagut algun tipus de conflicte entre mentor i novell, la relació de mentoria podria arribar a fracassar per falta de plena confiança.

Experiències negatives (amb la mentora) alienes i prèvies a la mentoria m'han impedit una relació totalment sincera amb la mentora, cosa que m'ha frenat una mica a l'hora de buscar assessorament individualitzat. Potser m'hauria sentit més a gust amb un/a altre/a professor/a novell... (Document 'INF3-N1'. Section 2, Paragraph 7, 296 characters).

El mentor ha de caure bé al novell o la novell. Hi hauria d'haver alguna mena de relació prèvia, ja sigui entre mentor i novell i també proximitat. (Document 'INF1-N1'. Section 1, Paragraph 44, 144 characters).

DESENVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ

3. Organització del grup

En aquest cas, no hi ha hagut una planificació a llarg termini del procés de mentoria (Document 'DOC1 - M1' Section 1, Paragraph 18, 53 characters), sinó que les trobades s'han anat programant al llarg del temps segons, això sembla, la disponibilitat de cadascun dels implicats.

La relació de mentoria considero que ha tingut diverses facetes. Facetes que s'han anat succeint en el temps i que penso que han tingut força relació amb el moment del curs en el qual ens trobàvem. (Document 'INF2-N1' Section 1, Paragraph 7, 213 characters).

En general, es podria dir que la freqüència de les trobades ha estat variable i que s'han donat diferents etapes de més o menys intensitat de treball de mentoria, a causa, d'una banda, de la disponibilitat dels membres, de les èpoques de més o menys activitat docent i investigadora dintre del Departament, i, d'altra banda, d'un altre aspecte que ha influït en el desenvolupament de les sessions ha estat l'abandó per part de membres del grup. (Document 'DOC1 - M1' Section 1, Paragraph 23, 108 characters).

A més d'aquestes trobades, s'han donat altres punts sense cap mena de planificació: converses de passadís, visites fugaces als despatxos de la mentora i dels novells, etc.

trobades informals, no programades, en les quals la mentora ens proporcionava materials específics de les tesis (llibres, articles, etc.) o en les quals nosaltres compartim amb ella algunes preocupacions relacionades amb la docència. (Document 'DOC2- N1'. Section 1, Paragraph 13, 236 characters).

Per contra, en altres grups, el PM1 no sembla haver seguit una temporalització en les trobades, un calendari de sessions adaptat a les trobades del curs d'Inducció a la Docència Universitària. Això es podrà constatar posteriorment amb el tipus d'activitats i lectures realitzades.

No hem seguit en cap moment les indicacions dels dissenyadors del curs d'Inducció. (Document 'DOC3-N1' Section 1, Paragraph 25, 95 characters).

Dos de les 7 persones que formaven el grup, inclosa la mentora, consideren que seria convenient sistematitzar una mica la mentoria a través d'un calendari de trobades.

Doncs em sembla que seria necessari introduir-hi un calendari. (Document 'ENT2- M1'.Section 3, Paragraph 88, 54 characters).

Aspectes que s'haurien d'incloure: sistematització de les trobades: establir un calendari amb les sessions i temàtiques. (Document 'INF3-N1'. Section 2, Paragraph 30, 122 characters).

La pròpia mentora assenyala que s'ha improvisat una mica, que ha faltat organització i planificació de la relació de mentoria. Això podria ser degut a la falta d'experiència en processos formals de mentoria i a la necessitat de més informació referent al rol i funcions del mentor i els novells.

Això s'ha fet una mica d'una manera intuïtiva i ha faltat reflexió, organització, previsió, en el sentit de preveure una mica el que estàvem a punt de fer. I, és clar que jo pensava: què puc fer amb aquesta gent? (Document 'ENT2-M1', 2 passages, 271 characters. Section 1, Paragraph 25, 217 characters).

4. Activitat de mentoria

4.1. Objectius

Els objectius han estat seleccionats per la mentora, sense pactar-los prèviament amb els joves mentoritzats, d'acord amb els seus interessos personals i la seva inexperiència en la pràctica formal de la mentoria. Dóna a entendre que ella mateixa no sabia com i cap on havia de desenvolupar el procés de mentoria. S'haurien d'haver proporcionat més pautes i uns objectius més específics des de la coordinació de l'experiència.

Jo crec que els objectius no s'han pactat amb els novells. Jo crec que... no sé si ho vaig proposar però més aviat va sortir, perquè jo també em trobava indefensa i pensava, què faré amb aquesta gent? I, aleshores, vaig intentar una mica dir, doncs bé, coses que a mi m'han impactat d'altres professors. M'entens? I aleshores per aquí va sortir. Però crec que aquesta no és la manera més positiva de fer-ho, també. (Document 'ENT2-M1. Section 1, Paragraph 43, 412 characters)

I, és clar: jo pensava què puc fer amb aquesta gent? Doncs bé, oferir-los un model o alguna reflexió sobre el que pot ser un bon professor, o ha estat un bon professor. Que aquest tema, a mi personalment, sempre m'ha agradat. (Document 'ENT2-M1'. Section 1, Paragraph 25, 234 characters).

I bé, en relació amb quin criteri s'han seleccionat els objectius, doncs seria això, primer, la meua falta d'experiència en aquest tipus de cursos. "Objectius? "Vaig pensar, "Bé, això. Buscar models de professors que crec que són els que ens poden anar bé." És a dir, si jo entro a la Universitat iestic al costat d'un bon professor, evidentment, és possible que jo vagi aprenent. (Document 'ENT2-M1 Section 1, Paragraph 49, 378 characters).

A la pràctica, la finalitat de la relació ha estat mostrar, aproximar models de ser professor universitari als novells perquè aquests construeixin la seva pròpia identitat professional.

Buscar algun model de professor. (Document 'DOC1 - M1'. Section 1, Paragraph 5, 32 characters).

Jo em vaig fixar uns petits objectius. Vaig pensar: "... crec que el que puc fer és donar algun model del que vol dir ser professor, de professors que han estat bons". Aquest seria potser l'objectiu, intentar donar algun model. (Document 'ENT2-M1. Section 1, Paragraph 40, 226 characters).

Els novells en principi semblen contents amb el funcionament de les sessions i els temes treballats, però sembla que hauria estat necessari la concreció i comunicació dels objectius de la relació: què es pretenia aconseguir a través de la mentoria.

No sé ben bé quines eren les metes proposades i si han estat cobertes o no. (Document 'INF2-N1' Section 1, Paragraph 20, 74 characters).

Definició concreta dels objectius que es persegueixen en aquest tipus de relacions (Document 'INF5 - N1' Section 1, Paragraph 32, 80 characters).

4.2. Àrees temàtiques

Així com en el cas dels objectius, els temes també han estat majoritàriament decidits per la mentora. Només, en ocasions esporàdiques, els novells han realitzat alguna proposta personal i més connectada amb la realització de la carpeta del curs d'Inducció.

En la majoria de les sessions programades per la mentora, ens proposava l'anàlisi prèvia d'alguna lectura que ella mateixa ens proporcionava i que servia d'excusa o de guia de la sessió i, sobretot, era com un

element de reflexió. Un exemple de lectures que ens va proporcionar va ser Dimarts amb el meu vell professor, de Mitch Albom. En altres ocasions, fou el grup de novells qui va proposar un tema per tractar en les sessions programades, i que sobretot tenia a veure amb la carpeta docent. (Document 'DOC2 - N1', Section 1, Paragraphs 12-13, 492 characters)

Temes que han estat centrats bàsicament en la persona del professor universitari:

I aquest seria també un tema per reflexionar i per veure que per allà no s'hi pot anar. És a dir, buscar models de professors que han estat positius per als seus alumnes o bé en aquest llibre últim que havíem de comentar, L'àguila i la gallina; era, doncs, buscar la idea o reflexionar sobre la idea que no podem estar aturats pensant que no podem sobresortir perquè estem en una massa de gent en la qual anem fent. Perquè hi ha professors que diuen: la qüestió és anar fent, que qui dia passa anys empeny, etc. Aquesta seria la qüestió (Document 'ENT2- M1'. Section 1, Paragraph 49, 559 characters).

Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 16, 125 characters.

Bàsicament, els temes treballats amb la Maria han estat el perfil del professor/a universitari/ària i les seves funcions/obligacions.

A partir d'aquest tema, s'han anat introduint i treballant altres aspectes com temes institucionals, de docència i d'investigació.

En aquestes reunions no només ens hem centrat en la tasca docent, sinó que ha estat inevitable abordar altres aspectes que influeixen i determinen la docència universitària: la investigació, la reflexió, la lectura, la relació amb els companys de departament, etc. Hem anat més enllà del que s'esdevé a l'aula i hem caracteritzat el professor universitari en la seva totalitat sense obviar cap de les dimensions que caracteritzen la seva funció a la universitat. (Document 'INF6 - N1'. Section 1, Paragraph 8, 466 characters).

(...) centrada tant en aspectes d'investigació com de docència. (Document 'DOC2 - N1' Section 1, Paragraph 3, 61 characters).

Sens dubte, ha demostrat conèixer no només la universitat i els seus secrets, sinó que també m'ha permès observar els pros i els contres d'una vida sencera dedicada a les institucions d'ensenyament superior. (Document 'DOC3- N1' Section 1, Paragraph 23, 212 characters).

També, com ja s'ha comentat, s'han treballat alguns aspectes sobre la realització de la carpeta docent i alguns temes puntuals de la preparació de les classes.

Un altre tema important ha estat (per als novells que fèiem el curs d'inducció) la concreció d'un model de carpeta docent, d'emplenar-la i de revisar-la. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 16, 163 characters).

Quant al plantejament d'àrees temàtiques per desenvolupar dins de la mentoria, sorgeix l'opinió que aquestes haurien d'estar més connectades amb la docència que amb la investigació. Concretament, es considera que els temes haurien de fer noció a problemàtiques específiques que sorgeixen de la docència dels novells perquè la mentoria no es converteixi simplement en una rutina de parlar per parlar.

En les tesis, sempre és necessari el mentor però, sobretot, a classe. (Document 'INF1-N1'. Section 1, Paragraph 50, 83 characters).

Per altra banda, penso que hauria estat millor que s'hagués realitzat la mentoria sobre un cas pràctic. Vull dir, sobre la docència. Jo no tenia docència però si n'hagués tingut, si hagués sentit un problema, necessitat, etcètera, potser hauria estat més útil (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 14, 266 characters).

Aviat aniré a veure M1, però amb un objectiu real, amb una necessitat real perquè m'orienti. Si no, la relació amb el mentor pot convertir-se en un "parlar per parlar". (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 50, 182 characters).

Així mateix, es considera que s'haurien de tenir més en compte les necessitats reals dels novells a l'hora de determinar els temes que s'han de treballar, així com les necessitats dels departaments: què creu el departament que els seus novells han de saber per poder-se integrar bé i per poder treballar bé?

Caldria detectar les necessitats, preocupacions, etcètera., dels novells i prioritzar-les tot cercant-ne la solució. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 31, 119 characters).

Si el procés de mentoria no es dona paral·lel a un curs d'inducció, potser caldria establir determinats punts que l'organització (departament) considera que el mentor ha de treballar amb els novells. Per exemple, no s'han treballat aspectes de cultura departamental, recursos del DOE, etc. (Document 'INF3-N1. Section 2, Paragraph 34, 302 characters).

4.3. Metodologia

En el desenvolupament de la relació d'ajuda el PMI ha utilitzat una metodologia grupal molt participativa –“espais oberts de reflexió”. (Document 'DOC3- N1'. Section 1, Paragraph 11, 202 characters)–, en la qual els novells han estat els responsables del seu aprenentatge.

El perfil no estava preestablert, sinó que ha deixat que l'anéssim construïnt a partir dels models extrets de la lectura i reflexió sobre diferents textos. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 16, 169 characters).

Així mateix, s'ha donat l'oportunitat de rebre assessorament individual.

Hi ha opinions enfrontades sobre si s'hauria d'utilitzar, dins de la mentoria, una metodologia grupal o bé individual.

► **A favor del treball grupal:** comunicació del grup.

No he considerat que sigui un grup molt nombrós i crec que ha estat més positiu que no pas haver treballat només amb una persona. Per la senzilla raó que en aquell moment també s'establí una intercomunicació amb aquest grup. Això és el que m'ha semblat... més avantatjós. (Document 'ENT2- M1'. Section 1, Paragraph 22, 297 characters).

► **En contra del treball de gran grup:** limita estratègies, conflicte d'interessos, dificulta el procés perquè és més difícil la confiança..

Com a fet negatiu, crec que hauria d'haver estat individual. (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 53, 56 characters).

Ha estat diferent del que m'esperava. Creia que es treballaven temes més específics, problemes més concrets dels novells, que es feia un seguiment més individualitzat. És clar que en un grup tan nombrós és impossible satisfer les necessitats de tothom. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 7, 266 characters).

Un altre factor que ha influït ha estat el nombre de participants: com més gent participa en l'experiència, més es triga a construir una relació sincera. A més, com més gent hi ha, més difícil és d'arribar a un acord sobre temes que s'han de treballar (és més difícil trobar interessos comuns). Al principi, quan només érem tres novells, la Maria ens va proporcionar material per a les tesis i fins i tot vam obrir una carpeta per recollir informació que ens interessava als novells per, posteriorment, tractar d'escriure un article o presentar una ponència. Amb el gran grup, les activitats s'han vist més limitades. (Document 'INF3-N1'.Section 2, Paragraph 15, 609 characters).

Potser estaria bé de treballar amb grups més reduïts, o preparar dintre del gran grup altres grups més petits de treball, d'acord amb afinitats i necessitats / interessos comuns. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 32, 184 characters).

4.4. Estratègies

Bàsicament, les estratègies utilitzades han estat la lectura i la posada en comú de textos i articles i reflexió grupal. També s'han compartit aspectes de l'experiència investigadora i docent individual de cadascun dels participants.

Ens proposava l'anàlisi prèvia d'alguna lectura, que ella mateixa ens proporcionava i que servia d'excusa o de guia de la sessió i, sobretot, com un element de reflexió. (Document 'DOC2 - N1' Section 1, Paragraph 12, 177 characters).

Alguns membres han comentat el desig o importància d'haver utilitzat com a estratègia l'observació entre iguals:

M'hauria agradat molt realitzar una "peer-observation" o bé ser observada perquè necessito tenir més criteris o més punts de referència a l'hora d'avaluar la meua feina. (Document 'DOC4- N1' Section 1, Paragraph 4, 177 characters).

Una altra cosa és que els mentoritzats puguin assistir a classes dels professors més experimentats i recollir així experiències diferents. Així el novell podria arribar a tenir un model que desitgi imitar. No hem d'oblidar que les úniques referències que té són les dels professors que els han fet classes durant la seva època d'estudiant. (Document 'ENT1-M1', Section 0, Paragraph 12, 336 characters).

Seria convenient trobar estratègies per implicar realment els participants en el procés de mentoria.

En resum: tant novells com mentors haurien de buscar mitjans que impliquin els uns i els altres en un procés de formació compartida. (Document 'INF4 - N1' Section 1, Paragraph 15, 133 characters).

4.5. Recursos

Pràcticament no s'han utilitzat els materials del curs d'inducció. S'han utilitzat biografies de professors i altres textos no docents que permetessin reflexionar al novell i adoptar una actitud i uns valors en relació amb la docència universitària i amb la seva posició com a professor.

(Ens mostra el llibre Aprendre a ensenyar amb alguns dels capítols que ella havia pensat treballar amb els novells. Es para i ens ofereix el llibre El professor intuïtiu.) ('ENT1- M1' Section 0, Paragraph 8, 177 characters).

Aquí pots posar el primer document que vam treballar, que era aquell llibre de Morris. Després, quina altra cosa hem llegit? Jo crec que no ens hem mogut gaire més d'aquí. Morris... (Document 'ENT2- M1' Section 1, Paragraph 53, 190 characters).

5. Rols, funcions, actituds assumides pels participants

5.1. Rol del mentor

Els novells valoren molt positivament el paper jugat pel mentor:

– Proposant, suggerint, recomanant.

– Proporcionant recursos.

Doncs jo ja he dit que poca cosa: cercar informació, fer lectures i poc més. Els he regalat alguns llibres amb els diners d'algun projecte que té el grup... i això. (Document 'ENT2- M1' Section 3, Paragraph 81, 175 characters)

– Facilitant la reflexió grupal.

Intenti oferir-los els documents, per facilitar la lectura i la reflexió i tot això. (Document 'ENT2- M1', Section 1, Paragraph 46, 89 characters).

Aquestes sessions han anat més enllà de l'assessorament i la resolució de problemes immediats relacionats amb la docència. La mentora, amb molta habilitat, ha sabut crear un espai de reflexió a partir de la lectura de diversos documents. És a través d'aquestes lectures i de la reflexió conjunta com, a poc a poc, hem anat construint el perfil del professor universitari i les funcions i les tasques que ha d'assumir. (Document 'INF6 - N1', Section 1, Paragraph 8, 422 characters).

– Proporcionant suport emocional al grup.

El màxim ha estat buscar llibres i reflexionar en conjunt. I proporcionar suport moral: saben que si em pregunten alguna cosa els responc. (Document 'ENT1-M1' Section 0, Paragraph 8, 132 characters).

Bé, i que sàpiguen queestic allà si em necessiten. Si tenen algun problema amb un professor o amb l'assignatura que li han donat... doncs poden venir a veure'm i a veure si solucionem el problema. (Document 'ENT1-M1' Section 3, Paragraph 81, 193 characters)

– Escoltant els novells.

Ha organitzat les sessions el millor que ha pogut, ens ha proporcionat materials, informació, ens ha convidat a participar tot el temps, ens ha proposat reptes i ha tractat de buscar solució als problema immediats. En tot moment, ha donat la paraula als novells i ens ha escoltat. Aquest, per a mi, és un aspecte clau i saber escoltar l'altre, posar-se en la seva situació... En tot aquest procés M1 ens ha tractat com a un igual. En cap moment

no ha intentat imposar-nos els seus criteris o formes de fer. Al contrari, es preguntava si ella realment podia ensenyar-nos alguna cosa. (Document 'INF3-N1', Section 2, Paragraph 8, 589 characters)

- Formant-se, preparant-se com a mentora.

Evidentment fent algunes lectures, llegint algun llibre, etc. pots assabentar-te una mica de com funciona això. Jo, el que més coses que no havia treballat em vaig llegir va ser tot això de fer una carpeta d'aprenentatge... Som gent que no ho hem fet mai personalment, i aleshores què explicarem, m'entens? (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 15, 317 characters).

D'aquesta manera, consideren M1 la mentora ideal (Document 'DOC3- N1 Section 1, Paragraph 23, 302 characters) i creuen que un factor d'èxit en el procés de mentoria ha estat precisament la forma de fer-se, de ser i d'estar.

La seva qualitat de catedràtica, en cap moment, ha estat obstacle per permetre'ns un acostament directe a la seva forma d'entendre la universitat, la docència, la investigació, les relacions entre professors, la gestió... Sense ànim de caure en excessives lloances, per a mi la Dra. M1 va ser la mentora ideal. (Document 'DOC3-N1 Section 1, Paragraph 23, 302 characters).

L'èxit de l'experiència, o més concretament de les sessions de reflexió, és degut fonamentalment a l'actuació de la mentora. Com a trets del mentor que han contribuït a l'èxit de l'experiència, podem fer referència a: a) La seva disposició i compromís amb la docència universitària. b) La seva preocupació per la formació dels professors novells. c) Característiques personals (capacitat d'escoltar, obertura, flexibilitat, capacitat de reflexió, capacitat de comunicar, animar, motivar i entusiasmar...). (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraphs 13-16, 506 characters).

Tanmateix, hi ha la sensació, compartida per part de la mentora i dels novells, que a la professora veterana li hauria calgut més orientació i assessorament en l'acompliment del rol de mentora:

D'una banda, crec que les bases del que la mentora havia de fer no estaven assentades. Donava la sensació que no sabia què havia de fer un mentor i feia el que millor podia o sabia amb nosaltres. (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 13, 200 characters)

Algunes de les característiques que es poden recollir de la mentora són les que segueixen:

a) Ha demostrat sensibilitat cap a la persona i formació del novell

Com a aspectes positius en el meu cas de relació de mentoria, torno a dir que ha estat la qualitat humana de la mentora, la seva sensibilitat davant de la docència, l'alumnat, els novells i en general en la vida. (Document 'INF2-N1', Section 1, Paragraph 26, 205 characters).

b) Humilitat i gran qualitat humana

La seva gran qualitat humana, així com les seves ganes de col·laborar amb els professors més joves del Departament i la seva gran humilitat (sempre ha comentat que ella té la sensació d'aprendre més de nosaltres que el que nosaltres puguem aprendre d'ella), ha propiciat un excel·lent clima de treball. (Document 'DOC3- N1' Section 1, Paragraph 11, 292 characters)

D'altra banda, comptar amb una mentora amb tants anys d'experiència com la Dra. M1 ha estat tot un privilegi i no només pels temes de discussió i debat que han sorgit en les nostres sessions, sinó també per la seva sensibilitat i qualitat humana. (Document 'DOC4- N1' Section 1, Paragraph 3, 242 characters)

c) Gran experiència professional

Tanmateix, la mentora manifesta no haver-se sentit com a tal a causa de la desil·lusió de veure com els novells no es comprometien, no de la prenién de debò. Té una sensació de fracàs.

En un primer moment m'ho vaig prendre amb molta il·lusió i després, potser per no haver-lo seguit tot jo mateixa, m'he decebut amb el tema. Quan la cosa estava arrencada, buscava llibres i apunts... vaig veure que alguna gent se n'anava. No és que em sàpiga greu que N1.3 se n'hagi anat... però des de la meua perspectiva, jo pensava que era alguna cosa més seriosa. (Document 'ENT1-M1' Section 0, Paragraph 4, 336 characters).

Jo veig que uns se'n van i jo dic: també em retiro. En general, des de la meua perspectiva, hi ha una certa desil·lusió. (Document 'ENT1-M1'. Section 0, Paragraph 4, 111 characters).

Jo tampoc no m'he trobat sent una mentora. He pensat finalment "no depèn de mi la formació d'aquesta gent". És que jo m'ho havia pres més de debò i jo mateixa he fallat Document 'ENT1-M1'. Section 0, Paragraph 8, 181 characters).

Per altra banda, la mentora considera que hauria calgut un compromís més gran en la seva actuació.

Potser, i parlo per mi, els mentors haurien de prendre-s'ho més seriosament. (Document 'ENT1-M1' Section 0, Paragraph 12, 69 characters).

Precisament, aquest compromís amb el rol adoptat i la disposició cap als novells és un punt valorat per algun dels novells en allò que seria el perfil ideal del mentor: el professor o la professora experimentada ha d'assumir el paper de mentor/a de manera responsable i compromesa.

És necessari un compromís per part del professor veterà. Si no ve mai (com el meu responsable de beca) és impossible. (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 44, 126 characters).

Un altre punt que es considera essencial en la persona del mentor o mentora seria comptar amb certa formació prèvia o experiència com a mentor.

I considero que el mentor hauria de comptar amb certa formació o experiència com a mentor. (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 53, 89 characters).

5.2. Rol del novell

Sembla que ha existit una falta d'iniciativa per part del col·lectiu dels novells. S'han involucrat en les activitats de MI però poc sovint han fet propostes. No s'ha acabat de treure profit del treball de mentoria.

Finalment, potser hi ha hagut una falta d'iniciativa per part dels novells. Així hem acceptat la proposta de treball de la mentora però mai hem realitzat cap petició especial o aportat material per treballar en el grup... (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 16, 238 characters).

La implicació dels meus companys crec que no ha estat del tot explícita, és a dir que sí que hi havia un bon ambient, però em sembla que com a grup no hem sabut aprofitar el que la mentora ens podia oferir. (Document 'INF4 - N1', Section 1, Paragraph 5, 202 characters).

Crec que vaig participar i em vaig implicar en la relació mentora-novell. Però crec que podria haver intentat implicar més els meus companys per aprofitar aquestes sessions i formar-nos més a partir de les nostres experiències, expectatives i necessitats. (Document 'INF4 - N1' Section 1, Paragraph 11, 239 characters).

També hi ha novells que manifesten la necessitat d'orientació en el rol que han d'ocupar com a mentoritzats:

Fomentar més l'autonomia i la iniciativa dels novells. Potser caldria deixar més clar com és el seu rol i responsabilitat en el procés de mentoria. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 33, 150 characters).

(...) no rebo cap informació sobre les tasques i funcions del mentor universitari i de les responsabilitats assignades al professor novell que participa en l'experiència de mentoring. (Document 'INF6 - N1', Section 1, Paragraph 6, 193 characters).

6. Relació interpersonal

Alguns adjectius recollits pels novells i mentora per descriure la seva relació són els següents:

Compromís i col·laboració *I si el compromís tant de mentores com de professors novells continua, pot resultar extremadament productiu per a totes dues parts (Document 'DOC3- N1', Section 1, Paragraph 35, 134 characters).*

Amb això, em refereixo que l'interès (molt elevat) de la meua persona per poder desenvolupar una experiència d'aquest tipus, necessita d'un "quantum" més de compromís per a totes dues parts. (Document 'INF5 - N1'. Section 1, Paragraph 17, 179 characters).

- Afecte, cordialitat i companyonia *L'afecte i la confiança han estat els temes bàsics de les seves sessions i els eixos clau sobre els quals han transcorregut. (Document 'DOC4- N1 1, Paragraph 3, 130 characters).*
- Crec que ha estat positiu per aquesta bona relació i bon sentiment que hi ha hagut en el grup. (Document 'ENT2- M1' Section 1, Paragraph 29, 95 characters).*
- La meua relació amb el mentor ha estat agradable, de companyerisme i de treure'n profit de cada reunió. (Document 'INF4 - N1'. Section 1, Paragraph 4, 97 characters)*
- Sinceritat *És evident que ha de ser un grup en què la gent estigui d'acord a reunir-se i a ser sincera, eh. (Document 'ENT2- M1, Section 4, Paragraph 108, 104 characters).*
- Confiança *Valoro de manera positiva, el clima aconseguit en aquestes reunions de mentoria, ja que s'ha aconseguit, en gran mesura, un intercanvi atrevit d'idees, un ambient cordial i de confiança, i una relació que, lluny de basar-se en un assessorament entre experts i novells, s'ha caracteritzat per la reflexió conjunta i l'ajuda mútua. (Document 'INF6 - N1', Section 1, Paragraph 10, 339 characters).*
- Ajuda mútua *Han facilitat en tot moment aspectes com la comunicació, la col·laboració, la generació d'un sentiment de pertinença al grup de novells i coordinat (mai dirigit o encapçalat) pel mentor, l'establiment de processos d'ajuda mútua, etc. (Document 'INF5 - N1', Section 1, Paragraph 7, 258 characters).*

Que s'hagi donat, en general, una relació tan positiva és degut al fet que entre els integrants del grup, majoritàriament, ja hi havia un vincle positiu.

La bona relació jo crec que s'ha donat perquè la gent que es va reunir, d'alguna manera, ja estaven en bona relació. M'entens? És clar, no sabem què hauria passat si ens haguéssim reunit amb gent, no ho sé, o d'altra ideologia pedagògica. (Document 'ENT2- M1, Section 1, Paragraph 32, 248 characters).

Com es pot observar, l'única opinió més negativa és la d'aquells novells que van veure forçada la seva unió al mentor. I aquest sentiment no va durar gaire.

El problema ha estat, d'una banda, la dificultat d'establir trobades amb la mentora (jublada i amb una salut no gaire bona) i, d'una altra, la manca de confiança plena en ella. (Document 'INF3-N1', Section 2, Paragraph 7, 208 characters).

Aquest tipus de relació ha donat lloc que mitjançant la mentoria s'obtinguessin resultats positius:

Crec convenient també comentar que el meu mentor no només comparteix amb mi la relació de mentoria, sinó que és, alhora, la meua directora de tesi i la coordinadora del grup d'investigació al qual pertanyo. A part d'això, personalment, hi mantinc una relació excel·lent. Tot això ha facilitat i ha possibilitat que la relació de mentoria fos un èxit, ja que, en tot moment, he comptat amb la seva ajuda i assessorament sobre qualsevol aspecte relacionat amb l'àmbit universitari. (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraph 18, 509 characters).

RESULTATS O BENEFICIS DE LA MENTORIA

Mentora i novell admeten haver obtingut fruits positius de la seva relació de mentoria i totes dues parts són conscients que hi ha hagut certa influència en l'altre, és a dir, com a resultat d'involucrar-se en la mentoria en "l'altre" també s'ha produït un canvi.

És a dir, es tracta d'un procés amb benefici per a totes dues bandes i que pot suposar un canvi. (Document 'DOC2 - N1' Section 1, Paragraph 33, 97 characters).

La Dra. M1 va emprendre aquest procés de tutoria, orientació, mentorització... que, a mi personalment, m'ha aportat moltes més ensenyances que les que ella mateixa es pugui imaginar. (Document 'DOC3- N1'. Section 1, Paragraph 9, 175 characters).

A mi m'ha servit, jo he après també coses... (Document 'ENT2- M1', Section 3, Paragraph 81, 53 characters).

Personalment, considero que ha estat una relació molt productiva i que si bé és cert que podria millorar-se en molts aspectes, no podem menysprear els avenços que han suposat per als novells (entri els quals m'incloc) i també per al mentor. (Document 'INF5 - N1', Section 1, Paragraph 5, 262 characters).

També es reconeix el valor de la reflexió sobre la pràctica com un instrument poderós per al propi desenvolupament professional.

Després de participar en aquesta experiència tinc la sensació que tots, novells i mentors, hem après no només dels altres sinó també de nosaltres mateixos, de les nostres capacitats i limitacions com a docents i professionals de l'àmbit universitari. (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraph 10, 251 characters).

De fet, es reconeix que poden existir beneficis en aquest tipus de trobades entre joves i professors experimentats per a la institució universitària i l'alumnat de grau.

(...) El procés de mentorització pot constituir-se en una eina complementària a tot aquest procés formatiu, i si el compromís tant de mentors com de professors novells continua, pot resultar extremadament productiu per a totes dues parts, però, per extensió, també per a l'alumnat i per a la institució que ens alberga (...)
(Document 'DOC3- N1' Section 1, Paragraph 35, 346 characters).

Alguns resultats que s'han obtingut al llarg del procés de mentoria han estat els següents.

- La mentora explica de quina manera la mentoria l'ha ajudat a revisar la seva pràctica i a no deixar-se encasellar en la seva actuació com a docent.

Les poques que hem fet si que em satisfieien i m'ajudava a mi mateixa a repassar coses que potser jo he de tenir presents i no deixar-me encasellar, en la meua forma d'actuar com a professora. (Document 'ENT2-M1', Section 1, Paragraph 22, 190 characters).

- Aproximació entre els novells. Coneixement de les preocupacions i necessitats d'altres professors joves, moltes vegades fruit de la seva categoria professional i posició en el departament.

M'he incorporat a aquest grup de treball amb molt de gust i m'ha permès conèixer de primera mà algunes de les preocupacions d'aquest col·lectiu de professors que gaudeixen d'una beca. (Document 'DOC3-N1' Section 1, Paragraph 21, 185 characters).

- Beneficis formatius: formació docent a través del coneixement de diferents experiències i la reflexió. Reconeixement del valor, funcions i obligacions del professor universitari.

Hem obtingut excel·lents directrius per millorar la nostra funció docent i per solucionar aquests petits problemes que sorgeixen habitualment al professor que comença la seva marxa dins la Universitat, així com per conèixer en profunditat el que significa oferir tota una vida a la Universitat (amb els aspectes positius i els negatius). (...)(Document 'DOC3- N1' Section 1, Paragraph 11, 335 characters).

Aquesta relació ha estat una gran aportació a la formació, perquè m'ha permès de veure, analitzar i compartir altres formes d'entendre la docència universitària, així com l'entramat món de la investigació, de la formació i de les organitzacions universitàries. (Document 'DOC2 - N1', Section 1, Paragraph 28, 254 characters).

Generació de processos de reflexió sobre l'entitat (què significa ser...) i la funció del professor universitari (què se n'espera...). (Document 'INF4 - N1' Section 1, Paragraphs 23-26, 478 characters).

Les lectures realitzades i l'intercanvi d'experiències que es van realitzar en les sessions per a mi van ser profitoses, ja que eren temes que ens tocaven a tots i que no només es fixaven en l'àmbit professional com a tal, sinó que també ens vam permetre veure aspectes més personals, és a dir, el formador com persona. (Document 'INF4 - N1', Section 1, Paragraph 8, 315 characters).

- Integració/coneixement sociocultural del departament que acull el nou professor.

I alguna cosa molt important: hem aconseguit desfer-nos d'aquesta molesta sensació de solitud i desconcert que, de vegades, la docència universitària genera en el professor novell. Hem vist que els nostres problemes a l'aula, les nostres pors i inquietuds no només són nostres sinó que en algun moment han estat experimentats per companys del departament i fins i tot pel mateix mentor. (Document 'INF6 - N1', Section 1, Paragraph 12, 383 characters).

Què suposa per al professor novell una relació de mentorització amb un professor veterà? Fonamentalment, experiència, però en un segon pla s'obre un ventall de possibilitats, potser més aplicades, que ens permeten no només conèixer l'entorn institucional que ens envolta (ens situa en quin departament estem, quines activitats s'hi desenvolupen, quins professors ho integren, quines possibilitats té per a ell un professor nouvingut al departament, etc.), sinó també desgranar els aspectes més rellevants de la vida del professor d'universitat. (Document 'DOC3- N1' Section 1, Paragraph 27, 555 characters).

A vegades, jo veia N1.5 una mica en solitari dintre de la casa, i en canvi a partir d'aquesta experiència, és com si diguéssim que ningú es trobi sol. I això m'ha semblat molt positiu. Encara que potser hagués faltat que també hi hagués alguna reunió o alguna reflexió, no només amb els quals mentoritzem sinó fins i tot amb altra gent que són novells que caminen per allà i amb els quals gairebé no ens vam relacionar. (Document 'ENT2- M1', Section 1, Paragraph 29, 429 characters).

Potser el que menys coneixia era N1.5 que mentoritzava S.A, però que s'havien reunit poc. Bé doncs, això és el més positiu que he trobat d'aquesta experiència; en el sentit que ha estat doncs també... aglutinar-lo amb un grup. I vull dir que aquest tipus de reunions poden donar també això: que la gent es trobi bé en el Departament. (Document 'ENT2- M1', Section 1, Paragraph 33, 357 characters).

- Aproximació i comunicació entre la professora veterana i els novells.

L'acostament entre novells i mentora. (Document 'INF2-N1', Section 1, Paragraph 26, 40 characters).

S'ha aconseguit obrir canals de comunicació molt diversificats entre totes dues parts. (Document 'INF5 - N1' Section 1, Paragraph 18, 86 characters).

Obertura de canals de comunicació molt diversificats entre totes dues parts (novells i mentor); millora qualitativa de la relació personal entre el mentor i la novella, possibilitat d'entrar en contacte amb un integrant de la universitat que no només la coneix a la perfecció, sinó que li ha dedicat bona art de la seva trajectòria vital. (Document 'INF4 - N1' Section 1, Paragraphs 23-26, 478 characters).

- Suport moral en el treball docent i en la recerca de la innovació i millora.

La interacció amb els altres novells ha estat igualment profitosa i els seus comentaris han servit per autoconfirmar la meua actuació com docent, veure que existeixen problemes compartits, i per detectar nous dubtes i necessitats. (Document 'DOC4- N1' Section 1, Paragraph 4, 191 characters).

Als companys crec que els ha servit perquè els ha proporcionat suport moral. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 24, 81 characters).

Com a positiu, considero que la mentoria proporciona suport quan ho necessites. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 53, 79 characters).

Finalment, s'ha cobert una necessitat que ja era sentida pels mentors en la seva època de professors novells:

D'altra banda, cal dir que el tema és interessant pel que fa a la formació del professorat jove. Era una cosa que trobava que faltava quan jo vaig començar. (Document 'ENT1-M1', Section 0, Paragraph 5, 151 characters).

L'únic professor mentoritzat que manifesta que no ha après res era el que no es considerava "novell".

No he après gens ni de la mentoria ni dels novells. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 21, 56 characters).

També es pensa que hi ha hagut una incoherència entre les necessitats manifestades pels novells en la detecció de necessitats realitzada pel grup coordinador i transmesa als mentors i als temes treballats. Així, alguns novells manifesten que aquestes necessitats no han estat cobertes.

En línies generals i tenint en compte les necessitats que vam manifestar al començament del curs d'inducció es van proposar, puc dir que no ha estat del tot cobertes. (Document 'INF2-N1', Section 1, Paragraph 14, 173 characters).

b. EXPERIÈNCIA MACRO O PROGRAMA DE MENTORIA

1. Plantejament general de l'experiència

Es considera valuosa la iniciativa d'establir vies d'aproximació entre professorat veterà i professorat amb poca experiència al marge que s'inclouï o no en altra activitat formativa més formal com un curs, etc.

Les reunions de reflexió, entre professorat, professors joves i professors més bregats (que no vol dir que siguin millors sinó senzillament que duen més anys donant tornades a la Universitat) em sembla que és molt interessant i molt important per a uns i d'altres. I que això em sembla també positiu, tant si hi ha una activitat formativa o un diploma, o no hi ha gens i es fa pel simple gust de reunir-nos i millorar-nos. (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 8, 438 characters)

De fet considera que no és necessari que la mentoria sigui alguna cosa més estructurada o formalitzada, i que des de l'adreça dels departaments no s'ha d'actuar en aquest sentit. La mentoria és un procés més informal, natural i personal que depèn de la voluntat dels mateixos professors.

Jo crec que la direcció no té cap paper en aquestes sessions de reflexió mentor - novell. No és un problema de direcció de departament. La direcció de departament pot impulsar grups que es reuneixin, potser per parlar dels programes i per parlar de com van les coses, si el programa funciona o no funciona. Però això és una cosa més personal. (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraph 111, 371 characters)

Però en principi crec que no pot ser una cosa forçada ni una cosa gaire estructurada. No ho sé. (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraph 119, 102 characters)

Es planteja la necessitat d'involucrar un expert en el tema, un professional amb experiència en la mentoria, que ajudi a avaluar-ne el funcionament i proporcioni pautes per millorar-la.

Possibilitat de comptar amb algú que ja hagi realitzat aquest tipus d'experiències per poder efectuar un procés avaluador que nosaltres hem portat a terme. (Document 'INF5 - N1'. Section 1, Paragraphs 33-34, 436 characters)

També es considera que s'hauria de fomentar més l'intercanvi entre novells d'altres facultats.

I també estaria bé fer més coses que lectures, i sobretot més intercanvis entre novells d'altres facultats, que així aprenen molt. Les assemblees de professors novells de la universitat són molt riques i hi veus diferents enfocaments, diferents formes de comprendre i entendre la docència... (Document 'ENT1-M1' Section 3, Paragraph 88, 292 characters)

Es creu convenient que des de la Universitat de Barcelona s'afavoreixi aquest tipus d'actuacions.

Necessitat de prosseguir amb aquest tipus d'experiències a partir d'ara. Independentment de la bondat o maldat dels resultats obtinguts crec que la línia a seguir és aquesta, i la UB no trigarà a obtenir els resultats que s'espera del seu professorat actualment novell. (Document 'INF5 - N1'. Section 1, Paragraphs 33-34, 436 characters)

2. Dimensió temporal

Alguns dels implicats comenten la necessitat de proporcionar a la relació de mentoria una durada més apropiada.

D'altra banda, crec que s'ha donat resposta als nostres problemes, necessitats, interessos més superficials. Vull dir que, perquè es puguin treballar segons quins punts, es necessita molta confiança i, perquè aquesta es construeixi, es requereix temps: de temps, ens n'ha faltat. Al grup li faltava temps de maduració per poder entrar a fons en problemes més profunds o personals. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 14, 404 characters)

Escàs temps de dedicació a la relació de mentoria. (Document 'INF5 - N1' Section 1, Paragraph 30, 53 characters)

Em trobava, no obstant això, que la relació de mentoria realitzada durant el curs passat ha quedat, durant aquest curs, totalment paralitzada. I, per tant, aquesta preparació inicial, aquest "escalfament de motors" s'han quedat en això, en una fase prèvia que no ha tingut una certa continuïtat i coherència amb el procés formatiu que ha de seguir el novell. (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraph 20, 354 characters)

3. Rol grup coordinador

Sobre la base de l'experiència de mentoria viscuda, el grup PM1 considera que el grup coordinador hauria de proporcionar més informació, formació i assessorament a mentors en l'acompliment del rol.

No els he demanat res. Sí que m'hauria anat bé tenir unes pautes de com enfocar les reunions amb els novells. La veritat és que mai vaig saber si anava bé per allà. Podria ser que els que duen la batuta ens donessin unes pautes per a les sessions. També crec que no hi ha hagut preparació dels mentors. Els mentors necessiten preparació més que res. (Document 'ENT1-M1' Section 0, Paragraph 15, 350 characters).

El mentor ha de donar consell i tenir experiència com a docent i com a mentor. Això últim és més difícil i pot ser que no es doni gairebé mai. Tanmateix, és necessari el coneixement sobre què fa i com ho fa un mentor. Cal una formació com a mentor i tenir-ne clares les funcions i el meu mentor no les sabia. Sovint comento que no sabia ben bé que s'esperava d'ella. Tenia una guia i llegia llibres i documents sobre mentoria, però li faltava formació. (Document 'INF1-N1' Section 1, Paragraph 46, 459 characters).

Com a aspectes per millorar en la relació, podria ser donar algunes pautes de treball a la mentora per tractar en les sessions. No cal que siguin prescriptives però sí orientatives. (Document 'INF2-N1' Section 1, Paragraph 28, 182 characters).

Seria senzillament això: que ens haguessin donat potser fins i tot, per començar, unes pautes. Primer de tot, un calendari ben estructurat, que no hi era, ho entens? Que... almenys hi ha d'haver set sessions amb els novells particulars, o sigui amb el mentor. I almenys, assenyalar alguns punts (a part d'altres coses que puguin dir-se en aquestes reunions) que s'haurien de desenvolupar. I el que organitza això, que se sap que n'està més assabentat, doncs que ens hauria pogut oferir la documentació o les pautes precises. M'entens? Aquesta seria la cosa. O sigui que pel que fa a això, hi he trobat també una buidor. (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 18, 617 characters).

També hi ha hagut demandes d'aquest tipus per part del col·lectiu de novells.

Fomentar més l'autonomia i iniciativa dels novells. Potser caldria deixar més clar com és el seu rol i responsabilitat en el procés de mentoria. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 33, 150 characters).

(...) no rebo cap informació sobre les tasques i funcions del mentor universitari i de les responsabilitats assignades al professor novell que participa en l'experiència de mentoring. (Document 'INF6 - N1', Section 1, Paragraph 6, 193 characters).

Així mateix, la mentora considera que estaria bé afavorir espais de trobada entre els mentors per compartir idees i establir criteris amb vista a la metorització dels novells. Aquí tindria un paper important el grup, perquè de manera natural els mentors NO parlen entre ells.

Sí, potser hauria estat interessant fer unes quantes reunions dels mentors, és a dir, dels més grans (per entendre'ns). Reunir-nos sols i estudiar una línia o línies de treball amb els joves. Crec que això ha faltat. I que cadascun ha fet una mica el que Nostre Senyor li ha donat a entendre. (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 15, 297 characters).

Fixa't que fins i tot entre els mentors tampoc no s'ha sentit la necessitat de reunir-nos. És a dir, a mi tampoc ningú no m'ha vingut a dir ni jo he anat a dir-li: "bé, ens reunim, parlarem una mica d'aquest assumpte" O sigui que no ho hem fet, hem quedat una mica com illes. (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 33, 279 characters).

CASO: PM2

a. PROCÉS DE MENTORIA

CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ

1. Selecció

Les dues joves seleccionades per formar part d'aquesta experiència d'intercanvi entre professorat veterà i novell van participar en un procés de selecció abans de ser incorporades en l'activitat. Coincidint l'arrencada de la investigació de mentoria amb l'inici del CIDU (Curs d'Inducció a la Docència Universitària), es va realitzar en el si del departament una crida a tots els professors i professores joves que volguessin participar com a novells en aquestes experiències. Atès el gran nombre de professors i professores interessats en aquestes activitats, es va procedir a realitzar una selecció, en la qual un dels criteris utilitzats va ser "la mínima experiència docent possible".

Van ser molts els novells que es van oferir per prendre part d'aquesta experiència. per la qual cosa va caldre fer-ne una selecció. En alguns casos, els anys d'experiència dels candidats (es van presentar professors que havien deixat de ser novells feia anys) van determinar-ne la no-participació. (Document 'ENT-M2', Section 2, Paragraph 31, 291 characters)

A pesar d'aquest primer filtre, molts dels novells i les novelles que han participat en les experiències (GAIU o CIDU) de mentoria no corresponien realment a aquest perfil, ja que contaven amb una llarga experiència professional en el camp de l'ensenyament universitari.

Cal dir que els professors que actuaven com a novells, excepte una professora, tenien experiència docent, almenys de dos cursos, la qual cosa no s'ajustava a alguns dels requisits que caracteritzen un professor novell. (Document 'INF-M2'. Section 0, Paragraph 7, 211 characters)

Per això, els novells ja dominaven alguns dels aspectes, coneixements, habilitats, etc. que pretenien aconseguir-se mitjançant la posada en pràctica de la mentoria.

(...) els novells no són tan novells; per tant, ja dominen alguns dels aspectes que impliquen la mentoria. (Document 'ENT-M2'. Section 2, Paragraph 55, 119 characters)

En la selecció del novell, s'hauria per tant de posar especial cura que aquest professor o aquesta professora sigui realment novell; que realment necessiti ajuda o formació per ocupar les funcions associades al docent universitari.

2. Agrupament

2.1. Manera de dur a terme l'agrupament

La manera que els mentors i novells del PM2 s'han agrupat no correspon al model clàssic de la mentoria, en el qual una persona amb experiència estableix una relació d'ajuda amb una persona més jove (u-a-u). En aquest cas, s'ha fet servir un model grupal de mentoria en el qual han participat sis professors menys experimentats que han actuat com a novells i tres professors experimentats que han estat els novells. El doctor M2 en la seva qualitat de mentor i director del departament va elegir personalment als uns altres dos mentors que han format part de l'experiència.

2.2. Criteris d'agrupament

En l'elecció d'aquest model d'agrupament dels diferents mentors i novells es poden haver tingut en compte, almenys, tres grans aspectes:

- a) La cultura departamental.
- b) L'existència d'un vincle o relació prèvia entre mentors i mentors - novells
- c) L'existència de patrons o models de relacions d'ajuda / treball semblants (de grup)

Pel que fa a la cultura departamental, el caràcter col·laboratiu d'aquesta i la colegialitat que hi ha entre els seus membres ha influït en l'elecció d'un model de mentoria en el qual es tingués en consideració el concurs de més d'un

mentor. Per altra banda, aquest fet s'ha vist reforçat per la presència d'una dinàmica de treball similar entre els professors més joves i els més veterans del departament:

Abans de realitzar-se aquesta experiència "formal" de mentorització, els novells del departament ja mantenien, d'alguna manera, una relació natural amb un mentor i en ocasions fins amb més d'un. (Document 'ENT-M2'. Section 1.2, Paragraph 7, 196 characters)

Finalment, i pel que fa al cas específic dels mentors, l'elecció d'aquests professors i no d'uns altres ha estat conseqüència d'un vincle o relació prèvia (amistat, col·laboració en projectes d'investigació o en altres activitats, etc.). El mentor M2 considera que els vincles ja existents entre mentors i mentors i novells són importants per al funcionament de la mentoria. Entre aquestes relacions prèvies considera que "impartir la mateixa assignatura" és un dels requisits més importants perquè s'estableixi una relació de mentoria efectiva entre novell i mentor. No es tracta d'una cosa necessària i imprescindible perquè es pugui construir la relació d'ajuda entre mentor i novell però sí que facilita enormement poder treballar o enfocar l'ajuda en el tema específic de la docència universitària.

Al professor M2 li preocupa que moltes vegades mentors i novells no treballin en les mateixes temàtiques ja que considera que dificulta l'ajuda que se li pot donar. Mentors i novells poden treballar aspectes generals de la didàctica però no sobre didàctiques específiques de les diferents àrees de coneixement. (Document 'ENT-M2'. Section 2, Paragraph 33, 316 characters)

Una dificultat que he observat consisteix en què els mentors i professors novells no es corresponguessin a ser professors de les mateixes matèries o assignatures, la qual cosa, si bé no ha estat un dificultat insuperable, sí que considero que hauria de mirar-se d'evitar, ja que precisament dificulta el mentoring en el tema específic de la docència del novell. (Document 'INF-M2' Section 0, Paragraph 9, 364 characters)

DESENVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ

3. Organització del grup

Els membres del PM2 han establert un senzill calendari de trobades. Això es va realitzar per acord verbal i seguint la planificació de sessions establerta pel CIDU. Tenint això present podria explicar-se perquè la relació de mentoria en el si d'aquest grup ha estat marcada pels temes, activitats, desenvolupades en aquest curs. Les trobades han estat per tant puntuals i escassos (quatre o cinc) però igualment profitosos per als novells.

La relació de mentoria va ser puntual però bastant profitosa (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 2, 62 characters)

Tot i que aparentment l'organització ha funcionat bé, la novella N2.1 considera essencial una correcta planificació abans de dur a terme l'activitat de mentoria, per facilitar-ne així el desenvolupament i per ajudar els participants a organitzar la pròpia agenda personal, garantint-ne la disponibilitat i participació en les diferents sessions que es desenvolupin.

(...) en la meua opinió, planificar la tasca de mentorització resulta útil per guiar el procés, per orientar les reunions de treball i rentabilitzar el temps. A la vegada et permet integrar aquest treball en la planificació personal que cadascú en fa de la nostra tasca docent i investigadora. (Document 'DOC4-N2'. Section 0, Paragraph 14, 289 characters)

4. Activitat de mentoria

4.1. Objectius

Els objectius que s'han d'acomplir en el si d'aquesta relació han estat determinats per les necessitats expressades pels novells als seus mentors mitjançant un procés de detecció de demandes formatives a través del correu electrònic (Document 'DOC2-N2'. Section 0, Paragraph 11, 77 characters) Al seu torn, aquestes demandes s'han concretat o servit d'orientació en la determinació dels temes que el grup ha de treballar.

Els aspectes que s'han prioritzat en l'anàlisi han estat (Document 'DOC2-N2'. Section 0, Paragraphs 12-13, 390 characters):

- La nova concepció del professorat universitari.
- L'ús de les noves tecnologies.
- El context institucional: l'àrea del departament (al qual pertany el PM2) en les universitats espanyoles i la convergència europea.
- Les funcions docents.

- L'atenció a la diversitat.
- L'atenció a la tutoria.
- Metodologies i dinàmiques de grup.

4.2. Àrees temàtiques

La majoria dels temes que s'han desenvolupat en el si de l'activitat del grup PM2 han estat vinculats, com ja s'apuntava en el punt 3, al desenvolupament del CIDU i la realització de la carpeta docent, estratègia d'avaluació d'aquest curs. Així, s'han realitzat les lectures pròpies del curs d'inducció, tot i que aquestes han servit també per introduir alguns altres temes d'interès no previstos en les sessions del CIDU.

Aquests articles o documents eren els que després discutim a les sessions en gran grup de tot el curs d'inducció, però també van servir per tractar temes col·laterals: recordem el cas del funcionament de la UB, dels departaments, de la nova llei d'universitats, de les tutories, la planificació de les assignatures (seguint l'esquema del curs). (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 2, 347 characters)

Tanmateix, una de les propostes de millora apuntada pels novells és precisament canviar aquest plantejament tancat dels temes que s'han de treballar. La necessitat d'anar més enllà de l'estipulat en el CIDU i aproximar-se més a les necessitats i interessos reals dels novells. D'altra banda, aquesta reivindicació suposa qüestionar i replantejar-se l'ús que es dona a les deteccions de necessitats portades a terme, tant des del grup coordinador com des del PM2. Quin profit han fet els mentors dels materials facilitats pel grup coordinador? Quin és el sentit de les estratègies o activitats utilitzades pel mentor? Contribuir a la formació del novell o el "compliment"?

Potser l'aspecte que millorariem dins d'aquestes relacions és obrir i flexibilitzar més els temes a tractar i no només treballar qüestions suggerides dins del curs. (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 15, 164 characters)

Concretament, les àrees que s'han treballat en el PM2 han estat:

- La professió docent (concepció del professor universitari, funcions docents, etc.).
- La docència (ús de TIC, atenció a diversitat, tutoria, metodologia didàctica, planificació docent, avaluació d'aprenentatges, etc.).
- El context universitari (convergència europea, l'àrea del departament en altres universitats, la LOU, la LUC, l'organització universitària, el funcionament de la UB i dels departaments universitaris, etc.).
- Aspectes intrínsecs al procés de mentoria i al curs d'inducció (contractes, carpeta docent, preparació de reunions CIDU, etc.).
- Futur professional/carrera professional del novell (accés a la universitat des de la posició de becaris, possibilitat de permanència dintre del departament, etc.).

Com pot apreciar-se, no s'ha recollit cap comentari que expliqui el desenvolupament de temàtiques vinculades a gestió o investigació. És convenient una reflexió referent a això, ja que teòricament la pràctica de mentoria afavoreix una formació integral del novell en totes aquestes àrees. Caldria preguntar-se si el desenvolupament d'aquesta experiència s'ha vist contaminada pel desenvolupament del curs CIDU, el qual ha estat caracteritzat per un enfocament en què predominava la funció docent. Una altra resposta podria ser la dificultat de treballar aquests temes (investigació i gestió) a través de la mentoria, davant del tema de la docència.

4.3. Metodologia

La metodologia utilitzada per aquest grup ha estat la sessió presencial i el treball en grup. L'elecció del treball grupal enlloc de la mentoria individual es justifica per considerar-se que, sota determinades circumstàncies, pot ser potencialment més ric que el treball individualitzat entre un mentor i un novell.

Per raons aliens a l'organització, la major part de sessions de treball entre mentor i novelles (plantejaments i discussions sobre docència universitària) s'han fet de manera conjunta entre tres professors mentors i sis professores novelles. La valoració d'aquesta situació de treball en equip és molt satisfactòria; fins i tot fa pensar que en determinades circumstàncies pot tenir més avantatges que una relació més individual entre un mentor i un professor novell. (Document 'INF-M2', Section 0, Paragraph 5, 468 characters)

De fet els novells valoren molt positivament aquesta metodologia perquè ha facilitat l'intercanvi d'experiència entre diferents professors novells, aspecte que els ha satisfet i els ha enriquit a causa precisament de la varietat i riquesa de situacions compartides.

D'altra banda, la nostra sensació també és la d'haver viscut una mentoria més grupal que individual: l'experiència d'aprenentatge sempre fou col·lectiva i mai individual amb el mentor. D'entrada és tracta d'un aspecte que valorem positivament, sobretot per l'intercanvi d'experiències entre els diversos novells, que sempre fou molt satisfactori (sobretot per la diferència de situacions laborals –des de becarí fins a professorat– i amb experiències docents en moltes assignatures). No tenim record d'un aprenentatge directe i particular amb el mentor exclusivament. (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 6, 577 characters)

Dins dels aspectes positius destaquem el fet d'haver-se pogut realitzar una mentoria en grup i no únicament de forma individual, igual que el fet d'haver tingut un espai on posar en comú diverses experiències de mentoria (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 15, 220 characters)

A més, aquesta metodologia no només és beneficiosa per al novell qui conta com referents els seus companys i els mentors sinó també per als professors experimentats, els quals poden enriquir-se amb l'intercanvi amb els altres mentors.

El fet de treballar amb altres mentors, a més de ser molt beneficiós per als novells, contar amb tres persones de referència, fins i tot els professors experimentats poden aprendre, enriquir-se els uns dels altres. (Document 'ENT-M2', Section 1.2, Paragraph 11, 220 characters)

4.4. Estratègies

Com ja s'ha comentat, la primera estratègia o activitat que es posà en pràctica va ser la realització d'una avaluació o diagnòstic inicial de la situació dels professors novells. Aquesta avaluació es va concretar a partir de l'expressió de les demandes formatives per part del professorat jove (Document 'DOC2-N2', Section 0, Paragraph 7, 82 characters) i de la posada en comú de l'experiència docent individual i dels sentiments personals vinculats a aquesta experiència.

Respecte a aquest punt, el mentor M2 considera que és molt important partir de l'experiència del novell i que l'ús d'aquesta estratègia hauria de ser generalitzat entre els diferents grups de mentoria.

Una última cosa que voldria afegir i compartir amb els altres grups de mentoria, és la utilitat i necessitat de demanar als novells que contin la seva experiència docent i els seus sentiments referent a això. Nosaltres l'hem fet i ho hem pres com a punt de partida en el procés de mentoria. (Document 'ENT-M2', Section 2, Paragraph 61, 222 characters)

Al llarg del procés de mentoria, les estratègies utilitzades han estat bàsicament la discussió grupal i la posada en comú de la lectura dels documents de la carpeta del mentor (CIDU), la reflexió i el feed-back entre mentors i novells, novells i mentors i entre iguals (DOC1-N2. Section 0, Paragraph 11, 54 characters)

Durant els encontres (quatre o cinc), vam orientar el contingut de les sessions a discutir alguns dels articles que es van presentar com a documentació per al mentor. (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 2, 165 characters)

Hi ha hagut una limitació en l'ús d'altres estratègies formatives a causa en gran part de problemes logístics com l'engegada del procés de mentoria quan els mentors ja no tenien docència en aquest quadrimestre.

En principi, els novells no tindran l'oportunitat de realitzar observacions en les meves classes, ja que no tinc docència durant aquest segon quadrimestre. També és el cas dels altres doctors que actuen com a mentors en aquest procés. (Document 'ent-M2', Section 2, Paragraph 44, 259 characters)

4.5. Recursos

Els recursos utilitzats durant el procés de mentoria del professorat novell han estat bàsicament els materials dissenyats per al curs d'inducció a la docència: la guia de lectures (carpeta verda) i la carpeta docent (groga).

Aquests articles o documents eren els que després discutíem a les sessions en gran grup de tot el curs d'inducció. (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 2, 114 characters)

5. Rols, funcions, actituds assumides pels participants

5.1. Rol del mentor

El rol assumit pel mentor o, en aquest cas, els mentors ha estat proporcionar o ajudar el novell a localitzar recursos.

Es recorda que existeixen els recursos formatius del Departament que podin completar la feina de la mentoria: a) grups de recerca, b) avaluació dels ensenyaments, c) avaluació dels aprenentatges (tècnica de la carpeta d'aprenentatge). (Document 'DOC2-N2', Section 0, Paragraph 15, 216 characters)

També s'ha proporcionat al professorat novell ajuda i assessorament de manera esporàdica, sobretot dirigida a l'elaboració de la carpeta docent. Això podria indicar que l'encavalcament de l'experiència GAIU amb el CIDU donés lloc a una desvirtualització de la finalitat intrínseca de la mentoria a favor de superar els requisits d'avaluació exigits des del curs d'inducció.

S'oferirà als novells l'ajuda que necessitin per a l'elaboració de la carpeta. (Document 'DOC6-M2', Section 0, Paragraph 8, 82 characters)

L'absència d'una ajuda intensa i continuada es justifica per la confiança en la capacitat dels novells

D'altra banda també penso que, tal vegada, pogués ajudar-se més als novells en la realització de les seves carpetes docents. Encara que, si no es fa, és perquè es té confiança en la capacitat dels joves professors. (Document 'ENT-M2', Section 2, Paragraph 50, 229 characters)

Aquesta confiança podria estar basada en el perfil del professorat mentoritzat que, com s'indicava al principi, els mentors NO creuen que correspongui al "de novell". Tot i això s'ha tractat de proporcionar suport emocional i motivar el professorat jove. (Document 'DOC6-M2', Section 0, Paragraph 8, 35 characters)

D'altra banda, els professors experimentats no han tractat de preparar-se, d'autoformar-se, etc. –com sí que s'ha esdevingut en altres casos– per ocupar el seu rol o ajudar el novell perquè es consideren "experts" i per tant no ho necessiten.

L'única cosa que podria destacar-se és que tal vegada els mentors haurien de revisar i llegir-se els materials del curs d'inducció abans de les sessions amb novells. No obstant això, no ho considero gaire important perquè tots els mentors són experts. (Document 'ENT-M2', Section 2, Paragraph 49, 248 characters)

5.2. Rol del novell

Els novells s'han implicat només en allò més bàsic de l'experiència a causa de la sobrecàrrega de tasques que els suposava la participació en les activitats de mentoria GAIU i en el CIDU.

Com ja hem dit abans, l'excessiu treball per realitzar fou un aspecte negatiu amb vista a la nostra implicació en aquesta relació de mentoria i en l'experiència del curs. Som conscients d'aquesta limitació personal. (Document 'INF-N2', 1 passages, 211 characters. Section 0, Paragraph 12, 211 characters)

6. Relació interpersonal

Al llarg de tot el procés formatiu, la relació interpersonal entre els membres del PM2 sempre ha estat bona. Alguns elements que semblen han definit aquesta relació són:

- L'adopció d'una posició i tracte d'igual "a igual".

La relació amb els tutors sempre fou correcta i mai d'imposició. (Document 'INF-N2', Section 0, Paragraph 5, 63 characters)

- La recerca del compromís de mentors i novells: En l'establiment de compromisos, s'ha considerat que l'existència de diversos mentors podria ser una estratègia fonamental a l'hora d'evitar l'absentisme.

Finalment, el treball en grup obliga els mentors a comprometre's més en la relació de mentoria i evita que ningú no l'abandoni. (Document 'ENT-M2', Section 1.2, Paragraph 13, 130 characters)

- La confiança entre els participants.

Per això, considero que l'aspecte primordial en qualsevol tipus de relació és crear un CLIMA DE CONFIANÇA entre els participants. (Document 'ENT-M2', Section 1.2.1, Paragraph 18, 127 characters)

RESULTATS O BENEFICIS DE LA MENTORIA

Els membres del grup PM2 consideren que tant mentors com novells poden haver après alguna cosa en aquest procés.

el fet de treballar amb altres mentors perquè a més de ser molt beneficiós per als novells el contar amb tres persones de referència, els propis professors experimentats poden aprendre, enriquir-se uns d'uns altres. (Document 'ENT-M2'. Section 1.2, Paragraph 11, 220 characters)

b. EXPERIÈNCIA MACRO O PROGRAMA DE MENTORIA

1. Plantejament general de l'experiència

Es valora positivament l'esquema o plantejament general de l'experiència de mentoria pel que fa al respecte a les peculiaritats intrínseques de cada divisió, departament i professor.

Vull agrair el seguiment que ha fet l'equip responsable de l'experiència, mostrant en tot moment comprensió vers les limitacions de temps dels participants i mantenint un alt nivell de compromís i també de respecte cap a les particularitats dels mentors i novells. (Document 'INF-M2'. Section 0, Paragraph 15, 274 characters)

Es pensa que seria necessari especificar més uns objectius generals que guiessin l'actuació de cada grup particular i a partir dels quals valorar l'experiència.

Finalment, la indefinició d'objectius en aquest procés de mentoria, possiblement té el sentit en una primera edició de l'experiència, però no hauria de perdurar en altres edicions, ja que això dificulta l'avaluació dels resultats. (Document 'Inf-m2'. Section 0, Paragraph 13, 233 characters)

D'altra banda, es considera que l'activitat de mentoria és poc significativa per ella mateixa i que el seu valor ha residit a permetre crear un espai d'intercanvi en què els novells, amb l'ajuda dels iguals i els mentors, poguessin reflexionar i interioritzar el que s'ha vist en les sessions del CIDU.

Tenim tota una base teòrica sobre què és la docència amb els elements clau, que també des d'una vessant fonamentalment teòrica hem pogut experimentar a les sessions del curs. La mentoria és un suport més a tot aquest aprenentatge, encara que poc significatiu. El principal sentit de la mentoria per a nosaltres fou oferir-nos un espai per reflexionar sobre el que s'impartia al curs, contrastar-ho amb aportacions diverses (els articles, les experiències de la resta dels novells) i ajudar-nos a donar-hi un sentit més global. (Document 'INF-N2', 2 passages, 749 characters. Section 0, Paragraph 9, 529 characters)

2. Dimensió temporal

El grup PM2 s'ha vist limitat per actuar a causa del desajust entre el moment que s'ha desenvolupat el procés de mentoria i les activitats professionals (docència, investigacions en curs, etc.) que els diferents membres es trobaven participant en aquest moment.

Una altra dificultat es troba en la dimensió temporal del procés de mentoring perquè les assignatures habitualment tenen una durada semestral i el procés de mentoring ha durat un curs. Això vol dir que en alguns casos s'ha produït algun desajust; per exemple: professors mentors amb docència en un període en què la professora novella no podia assistir a la seva classe, o a l'inrevés; tems sobre la planificació docent i l'avaluació dels aprenentatges que és plantegen quan la professora novella ja ha impartit o preparat la seva docència. (Document 'INF-M2'. Section 0, Paragraph 11, 544 characters)

Estic convençut que en els casos en què el professor mentor tingui la seva docència durant el primer semestre i el professor novell durant el segon, aquesta qüestió que apunto aniria molt millor. (Document 'INF-M2'. Section 0, Paragraph 11, 195 characters)

D'altra banda aquest grup considera que l'experiència de mentoria hauria de ser de més curta durada i més intensa.

L'excés de temps per a aquesta experiència de mentoring té com a conseqüència la rebaixa de la "intensitat" de la mentoria. (Document 'INF-M2'. Section 0, Paragraph 11, 119 characters)

3. Rol grup coordinador

Durant la durada d'aquest procés de mentoria desenvolupat pel PM2, el grup coordinador ha estat la seva disposició i l'ha acompanyat en la seva evolució.

La relació amb el grup de coordinador és molt bona. Com a mentor, em sento còmode en l'experiència i acompanyat pel grup de formació. (Document 'ENT-M2'. Section 2, Paragraph 66, 108 characters)

CASO: PM3

a.- PROCÉS DE MENTORIA

CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ

1.- Selecció

El mentor M3 va ser convidat a participar en l'experiència pel grup coordinador pel fet que aquest ja havia participat en una experiència anterior de mentoria organitzada pel grup i l'HISSI (Postgrau Divisió II). Per altra banda, la novell va ser escollida per participar en aquesta experiència a voluntat del mentor M3. L'elecció de la novell va tenir lloc perquè hi havia un vincle o relació prèvia entre tots dos. Atès que el mentor va ser qui va realitzar l'elecció de la persona mentoritzada, el procés de selecció i el d'agrupament seran coincidents.

Malgrat que la relació de mentoria ha funcionat bé i la novell està molt contenta amb el seu mentor, assenyala que s'hauria d'anar amb compte a l'hora de seleccionar el professor mentor i mirar d'agafar, per exercir aquest paper, una persona amb la qual el novell tingui relació (que hi hagi un vincle entre tots dos) i que estigui realment interessat i motivat per participar en aquest tipus d'activitats.

La importància de la selecció del mentor i la seva relació amb el professor novell, ja que aspectes com el fet de treballar junts facilita el procés d'integració i aprenentatge per part del novell a la Universitat. (Document 'INF-M3'. Section 1.1, Paragraph 31, 214 characters).

Per la informació que he tingut d'altres parelles mentor-novell, crec que s'hauria d'incidir-se, per a pròximes edicions, en els criteris de selecció del mentor, a més de considerar aquell personal docent que amb una voluntat explícita desitgin participar en aquesta experiència. (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 14, 275 characters).

2.- Agrupament

Manera d'agrupament:

El grup PM3 està format exclusivament per un mentor i una novell, es dona, per tant, un model de mentoria un-a-un. El mentor va proposar la novell per formar part de l'experiència i ella ho va acceptar.

Criteris d'agrupament:

L'aparellament entre la novell i el mentor s'ha realitzat obeint a criteris de vinculació o existència d'una relació prèvia entre tots dos. Concretament l'M3 i l'N3.1 compartien assignatura, col·laboraven en investigacions i altres activitats i tenien una relació d'amistat. Aquest grup considera que l'existència d'aquest vincle és necessari per al bon desenvolupament de la mentoria.

la seva relació amb el professor novell ja que aspectes com el fet de treballar junts facilita el procés d'integració i aprenentatge per part del novell a la Universitat. (Document 'INF-M3'. Section 1.1, Paragraph 31, 171 characters).

Entre els vincles, es valora especialment el fet de compartir docència i una relació afable prèvia.

Com ja vaig comentar en la carpeta docent, crec que un dels aspectes més positius de la relació de mentoria és poder disposar com a mentor una persona amb la qual ja existeixi una bona relació, que es donin uns interessos afins i amb la qual es comparteixi docència. En aquestes condicions, la relació de mentoria és molt positiva per introduir el professorat novell en la institució universitària i en la pràctica docent (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 13, 418 characters).

Altres aspectes que, des del PM3, s'han considerat crucials per al desenvolupament de la mentoria han estat el fet de compartir interessos i formes de fer comunes.

El Dr. M3 i jo duem treballant en equip des de l'inici de la meva condició de becària, i això ha facilitat el bon desenvolupament de la mentoria. Resulta fonamental poder establir una relació pròxima entre mentor i novell, a més de compartir uns interessos i forma de fer similars. (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 3, 288 characters).

No obstant, remarquen el fet que moltes vegades el gran coneixement entre mentor i novell pot fer que no se sàpiguen distingir els límits d'allò que és la relació de mentoria i altres activitats en les quals tots dos participen i es doni lloc a malentesos.

De vegades, aquest gran coneixement mutu entre mentor i novell fa que les tensions que es produeixen dintre de l'equip d'investigació repercuteixin en la relació de mentoria (Document 'ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 57, 175 characters).

Finalment, tot i que no s'especifica clarament, sembla que la relació mentor-novell podria ser més fàcil si tots dos pertanyen a un mateix departament, ja que s'evitarien problemes o xocs culturals. Així, el mentor posa com a exemple que amb l'altre novell (que es va donar de baixa de l'experiència) no podria haver dut a terme les activitats que la novell i ell han compartit perquè aquest professor pertanyia a un altre departament, molt jeràrquic. Considera que si ho hagués fet hauria pogut tenir problemes amb la directora del departament del novell. (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 18, 318 characters).

DESENVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ

3.- Organització del grup

El treball entre mentor i novell s'ha procurat sistematitzar mitjançant la bona planificació de les activitats de mentoria. Els instruments per a aquesta planificació han estat l'establiment d'un pacte o compromís escrit (CONTRACTE DE MENTORIA) d'intencions i compromisos/responsabilitats de cadascun dels participants, així com el disseny d'un calendari de trobades. Des del grup, es valora moltíssim el contracte de mentoria pel fet que assegura el compromís dels participants i facilita el desenvolupament de la relació d'ajuda mentor-novell. Per altra banda, es considera que és un instrument útil sempre que sigui flexible.

Mentor i novell coincideixen que tomarien a utilitzar aquesta eina, el contracte de mentoria. Al contrari d'algunes altres parelles o grups de mentoria que dubtaven a utilitzar-lo, -ja que el consideraven com una figura jurídica-, ells l'han vist com un element per establir compromisos. El mentor afegeix que aquesta negociació d'intencions facilita la mentoria. En el seu cas particular, el fet d'haver pactat prèviament amb el novell la realització d'una observació, va fer que quan es va dur a terme aquesta observació es visqués de manera no tan violenta. La novell assenyala que potser el contracte hauria de ser més flexible. El mentor hi està d'acord i diu que moltes vegades sorgeixen coses que no s'havien previst amb anterioritat i que obliguen a modificar els dies assenyalats en el contracte de mentoria per algun altre. (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 6, 837 characters).

Cal dir, també, que la freqüència de les sessions ha augmentat (contactes setmanals) a mesura que mentor i novell han començat a planificar i a desenvolupar la docència que tots dos comparteixen.

A més de les reunions planificades s'han mantingut trobades esporàdiques afavorides per la proximitat entre mentor i novell. Així, doncs, la proximitat física entre mentor-novell i el contacte diari semblen importants per al desenvolupament d'un programa de mentoria.

D'altra banda, el fet que ens vegem diàriament facilita molt la feina. (Document 'DOC1-M3'. Section 0, Paragraph 9, 79 characters).

Posteriorment, el fet de treballar junts i trobar-nos en els mateixos espais diàriament, ha facilitat el fet de poder discutir i comentar sovint algunes qüestions de tems treballats en els sessions del curs (Document 'TNF-M3'. Section 1.1, Paragraph 5, 208 characters).

Amb un altre nivell de proximitat, estaria la pertinença a un departament o a un altre. Aquest aspecte també es considera rellevant.

Així mateix, afirma que el fet de pertànyer a un mateix departament ha facilitat bastant la realització del contracte i del seu seguiment (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 6, 137 characters).

Altres aspectes organitzatius que cal tenir en compte per al bon funcionament de la mentoria són la compatibilitat horària dels participants.

La relació amb la resta de professors novells ha estat més distant per la incompatibilitat d'horaris. (Document 'TNF-N3'. Section 1.1, Paragraph 5, 105 characters).

4.- Activitat de mentoria

Objectius

De manera general, el grup PM3 assenyalava que l'objectiu que s'ha d'aconseguir, a través de la participació de mentoria i novell en aquesta experiència, és el desenvolupament professional de tots dos professors (Document 'INF-M3'. Section 1.1, Paragraph 28, 89 characters).

Àrees temàtiques

Bàsicament, els temes treballats han estat en relació amb les sessions del curs d'inducció (CIDU) i a la planificació i desenvolupament de la docència de l'assignatura que mentor i novell comparteixen. Els quatre grans àmbits que s'han treballat són els següents:

- ▶ Assignatura compartida: planificació (classes teòriques i pràctiques), preparació de recursos docents, avaluació, tutorització de l'alumnat, etc.
- ▶ Temes i lectures del CIDU (contextualització, responsabilitats docents, planificació, etc.) i elaboració del "portafolis" o carpeta d'aprenentatge.
- ▶ Projectes d'investigació: tesis i altres projectes en què mentor i novell participen.
- ▶ Aspectes inherents al desenvolupament de la mentoria (formalització del contracte, devolució *feed-back* de l'observació realitzada a la classe del novell)

El grup PM3 diu que ha treballat en temes que abasten la docència, la investigació i la gestió (Document 'ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 14, 96 characters), encara que d'aquests dos últims àmbits no se n'ha recollit gaire informació, per la qual cosa es considera que s'han deixat més de costat. De fet, la mateixa novell manifesta la sensació de no haver posat prou l'accent en l'àrea de la investigació.

Quant a la pràctica investigadora, crec que el curs no s'ha orientat en aquest sentit, si és que aquest era el seu propòsit. Entenc que se centra en la formació pedagògica del professorat novell, i com a tal la investigació ha estat relegada a un pla secundari. S'hi hauria d'insistir més? Potser és aquest, també, el propòsit del curs? (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 9, 341 characters).

Fa la sensació que o bé no resulta tan fàcil treballar aspectes relatius a la investigació a través de la mentoria, – contràriament al que passa amb la docència –, o bé que des del grup coordinador o per la interferència amb el curs CIDU s'ha transmès la idea que els temes prioritaris eren la docència.

Metodologia

Normalment, les sessions de mentoria han estat presencials i individualitzades ja que només hi eren presents el mentor i la novell. No obstant, en les sessions de planificació de la docència, s'ha comptat amb la presència del grup de persones que imparteixen la mateixa assignatura.

En finalitzar-se el primer semestre i a l'inici del segon del curs acadèmic 2001–2002 es va iniciar la planificació docent de l'assignatura de Sociologia del Treball, realitzant reunions de treball d'equip amb els professors encarregats de l'assignatura (Document 'INF-M3'. Section 1.1, Paragraph 18, 256 characters).

Estratègies

Les estratègies utilitzades han estat la reflexió, la discussió i la posada en comú, l'observació entre iguals i el *feed-back*. Tant mentor com novell valoren, especialment, l'observació entre iguals, ja que ajuda més directament a la correcció d'errors i/o a la millora i innovació de l'activitat docent.

com instruments o estratègies per al monitoratge, jo he assistit a algunes classes d'M3 i l'M3 va assistir a algunes de les meves intervencions. Aquesta activitat va resultar de gran ajuda per a la preparació de les meves classes i per a la correcció d'alguns errors o qüestions per millorar. Tant ell com jo vam arribar a conclusions similars pel que fa a la manera de millorar i corregir la meva docència. (Document 'DOC1-M3'. 0, Paragraph 7, 372 characters).

Així mateix, assenyalen la dificultat d'oferir un *feed-back* sobre la pròpia pràctica docent:

El mentor reconeix que s'ho va passar francament malament durant l'observació de la classe del novell, ja que no sabia com comentar-li allò que havia detectat en la seva pràctica i que podria millorar-se (p.e. algun tic) sense ferir la novell. (Document 'OBS-M3'. 1.1, Paragraph 18, 233 characters).

En relació amb aquest aspecte, el mentor M3 assenyalava que per utilitzar aquest tipus d'estratègies es necessita una estreta relació i confiança entre mentor i novell.

Recursos

Els recursos utilitzats han estat, bàsicament, els articles corresponents a la carpeta de lectures del curs d'inducció, tot i que el mentor ha afegit alguna altra lectura que a nivell personal li semblava que podia ser significativa i interessant per a la novell.

5.- Rols, funcions, actituds assumides pels participants

Rol del mentor

Tant el rol del mentor com el del novell han estat recollits en el contracte de mentoria formalitzat pel grup PM3 abans d'iniciar-se de ple en aquesta experiència.

Així el rol del mentor ha estat (Document 'DOC2-M3'. Section 1.1, Paragraphs 13-16, 505 characters):

- ▶ Font de recursos
- ▶ Proporcionar espais per a la interacció i la reflexió
- ▶ Guia i assessor del novell
- ▶ Supervisor del treball del novell.

Rol del novell

El paper adoptat pel novell ha estat bastant autònom i actiu. Així, ha treballat de manera individual realitzant les lectures individuals i reflexions per a la carpeta d'aprenentatges, sol·licitant l'ajuda del mentor quan no entenia alguna cosa o necessitava assessorament en la docència (Document 'DOC2-M3'. Section 1.1, Paragraphs 11-16, 611 characters). Sembla que el treball de planificació i desenvolupament de les classes ha estat bastant cooperatiu.

6.- Relació interpersonal

La relació entre mentor i novell ha estat sincera i cordial i exigent des del punt de vista acadèmic. (Document 'INF-M3'. Section 1.1, Paragraph 28, 89 characters). Tots dos reconeixen que ha funcionat molt bé.

Els dos elements sobre els quals s'ha construït ha estat la confiança i el respecte mutu ja que es considera que tots dos aspectes són necessaris per al funcionament de la mentoria.

El primer punt fort és la confiança entre novell i mentor fruit de dos anys de treball conjunt (Document 'ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 54, 98 characters)

El mentor considera que en aquest sentit, el mentoring suposa cert risc. Si no hi ha proximitat, acceptació i respecte mutu, la relació de mentoria no funciona. (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 18, 167 characters).

En general, es considera que la construcció d'una relació interpersonal positiva és necessària per tal que es pugui desenvolupar el procés de mentoria.

Si el mentor hagués criticat excessivament, o el novell no estigués ben predisposat, aquesta pràctica no hauria funcionat. La mentoria és un risc. Té un punt delicat i és que pot ferir les relacions humanes. Si no hi ha una relació continuada entre mentor i novell, la pràctica de mentoria no funciona. (Document 'OBS-M3'. 1.1, Paragraph 18, 315 characters).

RESULTATS O BENEFICIS DE LA MENTORIA

Es detecten tres beneficiaris en el procés de mentoria: la novell, el mateix mentor i els alumnes de grau.

- ▶ **La novell:** mentor i novell estan d'acord en el fet que la mentoria afavoreix la formació integral del novell i, per tant, aquesta última admet que s'han produït aprenentatges en l'activitat docent, en l'àmbit de la investigació i de la gestió. (Document 'DOC1-M3'. Section 0, Paragraph 11, 276 characters). Concretament, la novell expressa que a través de la relació de mentoria s'ha obligat a qüestionar i a modificar la pràctica docent.

al llarg de les trobades entre mentor i novell, i les trobades amb la resta de professorat novell s'han obert diversos interrogants, interrogants que m'estan obligant a qüestionar la pràctica docent del dia a dia, i que m'estan duent a plantejar noves pràctiques docents a l'aula. (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 11, 300 characters).

A més, la novell s'ha beneficiat d'un coneixement més gran del context universitari actual.

Considero que el treball realitzat en el marc de la relació de mentoria m'ha aportat molts elements enriquidors. No només ha servit per reflexionar sobre la professió docent i la pràctica pedagògica, sinó

que m'ha aportat un coneixement més gran sobre la institució universitària i m'ha introduït en temes de debat actual sobre la funció de la universitat, el paper que ha d'ocupar el professorat d'educació superior i la situació actual de l'alumnat. (Document 'INF-N3'.Section 1.1, Paragraph 7, 483 characters).

La novell s'ha beneficiat d'altres punts de vista, altres maneres de fer i, alhora, s'ha beneficiat emocionalment pel fet de prendre consciència que hi ha altres professors a la Universitat de Barcelona amb preocupacions i interessos similars.

les trobades que hem tingut han ajudat a intercanviar experiències i constatar que existeixen unes preocupacions similars sobre la docència universitària, al marge de les particularitats de cadascuna de les diferents carreres. (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 5, 236 characters).

- **El mentor:** el mentor valora positivament la mentoria ja que ha suposat grans beneficis per a ell. Així, reconeix que la participació en aquesta activitat li ha estat útil en els aspectes següents:

- Li ha aportat satisfacció personal el fet de descobrir el valor de l'experiència i el coneixement acumulat tant pel que fa a la relació amb aspectes docents com (i sobretot) respecte al coneixement dels "secrets" institucionals.

Les reunions mantingudes han suposat molt per al mentor. De fet, la sessió relacionada amb temes institucionals li va servir per a adonar-se que tenia 60 anys, que duia molts anys a la UB i que coneixia molts secrets de l'escola que la novell desconeixia i que són importants (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 9, 290 characters).

Se sent privilegiat perquè té una experiència llarga i hi pot fer moltes coses (Document 'OBS-M3'.Section 1.1, Paragraph 24, 98 characters).

- Ha despertat la seva curiositat i noves inquietuds i reptes professionals tant en relació amb la innovació docent com pel que fa a aspectes institucionals (futur de l'escola universitària a la qual pertany).

Així mateix, amb motiu d'aquesta sessió, el mentor s'adona que no li queda gaire temps i que ha de fer alguna cosa. Vol deixar a la universitat alguna cosa pròpia i que valgui la pena (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 9, 178 characters).

- Canvis en la pràctica docent.

AL mateix temps, considera que ell mateix està millorant la seva pràctica. S'està veient obligat a revisar el seu mateix treball(ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 45, 122 characters).

El mentor admet que la planificació conjunta de l'assignatura ha influït en la forma tradicional en què ell ho estava fent fins al moment: a) D'una banda s'ha vist en la situació de negociar els materials amb la novell; b) D'altra banda, i a conseqüència de les negociacions acordades, ha hagut de reduir el seu temari, cosa que va viure com una cosa estranya. (Document 'OBS-M3'.Section 1.1, Paragraph 15, 362 characters).

- Consciència de la fase de la carrera professional en què es troba i il·lusió per abordar l'últim tram que li queda. Il·lusió i ganes de treballar.

L'ha fet adonar que ja és "un veterà (de la guerra de cuba)" i que li queda poc temps dintre de la Universitat. Això l'ha fet sentir bé i amb ganes de concloure aquest període de la seva vida (Document 'OBS-M3'.Section 1.1, Paragraph 24, 212 characters).

- Adquisició de nous coneixements com ara l'aproximació a l'alumnat de grau a través dels ulls del novell.

Li costa conèixer els seus alumnes: els seus interessos, pensaments, com viuen la carrera els alumnes... Però, en la relació de mentoria, ha pogut adquirir aquest coneixement a través de la percepció de la novell (que està més pròxima als estudiants) Això li ha proporcionat seguretat. El mentor afirma que un professor experimentat podrà tenir tota l'experiència del món però això no implica seguretat. (Document 'OBS-M3'.Section 1.1, Paragraph 26, 406 characters)

- Seguretat en general

Tot i que de beneficis per al mentor, n'hi ha molts, la novell considera que, a més, caldria recompensar els mentors a través d'algun tipus de reconeixement oficial, tal vegada amb l'objectiu (pensem) de garantir el seu compromís i participació.

Però, a més, tot això hauria d'anar acompanyat d'un reconeixement oficial (en forma de crèdits, per exemple) d'aquest treball (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 14, 131 characters).

- ▶ *Els alumnes de grau:* el treball realitzat de manera col·laborativa entre mentor i novell en relació amb la planificació i desenvolupament de l'assignatura que tots dos comparteixen suposa una millora de la docència, cosa que de manera directa influeix en l'aprenentatge de l'alumne. Document ('ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 42, 150 characters).

b.- EXPERIÈNCIA MACRO O PROGRAMA DE MENTORIA

1.- Plantejament general de l'experiència

Es considera que s'hauria exigir al mentor certes competències però, alhora, compensar-lo o reconèixer-li la seva tasca.

Però, a més, tot això hauria d'anar acompanyat d'un reconeixement oficial (en forma de crèdits, per exemple) d'aquest treball (Document 'INF-N3'. 1.1, Paragraph 14, 131 characters).

2.- Dimensió temporal

3.- Rol grup coordinador

Es considera que el grup coordinador ha estat al costat de la parella al llarg de l'experiència

CASO: PM4

1. PROCÉS DE MENTORIA

CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ

1.1. Selecció

En el cas PM4, la mentora va ser convidada a participar perquè era una persona preocupada per la innovació docent. Tampoc es va realitzar un procés de selecció dels novells, sinó que se'ls va oferir l'oportunitat de participar a tots els professors menys experimentats del departament que estaven interessats en aquesta activitat.

1.2. Agrupament

1.2.1. Manera de dur a terme l'agrupament

El model de mentoria d'aquest grup s'ha caracteritzat per la presència d'un mentor i de quatre novells. L'agrupació de la mentora i els novells ha obeït a decisions departamentals, però la mentora considera que l'"emparellament" hauria de produir-se de manera natural (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 6-8, 139 characters). És a dir, s'hauria d'evitar que hi hagués una persona o grup que designés qui va a treballar amb qui.

1.2.2. Criteris d'agrupament

No s'especifica cap criteri concret d'agrupació, ja que, en definitiva, hi han participat tots els novells del departament, però la mentora considera que un criteri imprescindible seria la presència d'un vincle, d'una relació prèvia.

Jo penso que la relació ha de ser una cosa basada en contactes previs, però, en la vida real, s'ha de generar de forma més natural. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 6-8, 139 characters)

Aquesta opinió és recolzada per un dels novells qui de fet afirma que el bon funcionament de la mentoria ha estat afavorida precisament per l'existència del vincle o relació de proximitat. Aquest fet dona lloc que els participants se sentin més còmodes, confiats i lliures a l'hora d'expressar-se.

La meua mentora ha estat una companya del departament a qui conec de fa temps i amb qui hi ha una bona relació d'amistat, fet que penso que ha facilitat i n'enriquit molt tot el procés, ja que des de bon principi es va crear un ambient molt favorable per la realització del curs. La meua impressió és que el fet de conèixer i sentir-te còmode amb la persona que serà la teua mentora és clau perquè et permet d'expressar amb més facilitat, i fins i tot llibertat, els teus punts de vista. El sentiment de proximitat és, per tant, clau a l'hora d'aconseguir que el procés tiri endavant i sigui realment enriquidor, especialment per al professor novell. (INF3-N4, Section 0, Per a 3, 637 chars)

DESENVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ

1.3. Organització del grup

No s'ha establert cap planificació a llarg termini. S'arriba a un acord verbal pel qual el grup es compromet a reunir-se un dimarts cada quinze dies, però les temes que es desenvoluparan en cada sessió s'estableixen al final de la sessió prèvia (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 48, 59 characters)

No obstant això, solíem quedar amb una freqüència d'uns 15 dies. El dia de reunions acostumava a ser - estalvi causa major- el dimarts a les 18h. Per tant si res ho impedia, ens ajuntàvem un dimarts sí i un altre no. (Document 'DOC6-N4'. Section 0, Paragraph 14, 218 characters)

A pesar d'aquesta freqüència d'intercanvis quinzenals la mentora s'ha posat a la disposició dels novells sempre que aquests la requerissin.

A causa dels múltiples canvis d'agenda, s'estableix un nou calendari, segons el qual s'hauria de realitzar-se una reunió cada quinze dies. Tanmateix, davant de qualsevol necessitat que sorgeixi, els novells poden requerir o sol·licitar el suport del mentor en qualsevol moment. (Document 'DOC1-M4'. Section 0, Paragraph 51, 267 characters)

Es considera que les trobades realitzades han estat escasses.

Les reunions haurien de ser més freqüents. Ens hem vist només tres vegades i penso que caldria posar-se les piles. És culpa meua perquè és qüestió d'agenda. Ara vam marcar agenda, però al principi va ser culpa de tots. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 27-29, 219 characters)

Els principals problemes que sembla haver trobat el grup a l'hora de reunir-se han estat:

1. La manca de disponibilitat a causa de la gran càrrega d'activitats docents, investigadores, etc. Segons la novella N4.3, és necessari plantejar-se una altra manera d'organitzar-se.

Tanmateix, el problema principal, com us podeu imaginar, era la manca de temps. Iniciatives com aquesta requereixen una dedicació important, dedicació destinada a la lectura i preparació dels temes a tractar en els sessions, i també dedicació per fer els sessions (en grup i individualitzades amb la mentora), i evidentment per treure'n les conclusions oportunes un cop acabada cada sessió, i així reflexionar individualment. (INF3-N4, Section 0, Para 14, 424 chars)

Ja he comentat que penso que la iniciativa és realment útil i necessària i que el principal aspecte millorable és l'organització temporal, atès que tots anem molt carregats de feina. (INF3-N4, Section 0, Para 22, 181 chars)

A partir del maig, i amb la finalització del curs (exàmens, lliurament de treballs d'investigació, etc.) de nou es torna a interrompre el ritme habitual i ajornen les reunions. (Document 'DOC1-M4'. Section 0, Paragraph 55, 180 characters)

2. Dificultat a l'hora de coordinar els horaris de tots els membres del grup. D'aquesta manera, el grup s'ha vist obligat a modificar el calendari de trobades en diverses ocasions.

L'aspecte més complicat ha estat principalment la coordinació de les trobades, ja que érem un grup de quatre persones i totes tenim horaris diferents. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 25, 162 characters)

En aquest moment s'estableix un calendari que experimenta diverses modificacions a causa de:

- *El procés implica cinc persones i és difícil disposar de totes en un mateix horari.*
- *Tots els membres (inclosa la mentora) presenten una notable concentració de treball (docència, tesis doctorals, projecte docent, curs d'inducció, projectes d'investigació, etc.) que dificulta l'habilitació d'uns horaris inflexibles per al desenvolupament de les sessions.*

(Document 'DOC1-M4'. Section 0, Paragraphs 47-49, 468 characters)

Algun novell suggereix la possibilitat de realitzar una planificació més formal i exhaustiva dels intercanvis mentor-novells, encara que per altra banda considera que la utilització d'aquesta estratègia organitzativa podria limitar l'espontaneïtat que caracteritza les exposicions dels participants.

La possibilitat de seguir un guió més estricte, que permetés incloure un ampli ventall d'aspectes a tractar es pot pensar que potser facilitaria la interacció i per tant l'aprenentatge. Ara bé, és cert que això reduiria l'espontaneïtat de les exposicions, i per tant la capacitat del novell per pensar en els seus problemes i fins i tot en les possibles solucions. (INF3-N4, Section 0, Para 22, 366 chars)

1.4. Activitat de mentoria

1.4.1. Objectius

De la lectura transversal de diversos documents, es desprèn que els objectius de treball són proposats per la mentora (sobre la base de la seva experiència passada com a novell) i es concreten en els diferents temes que s'han de treballar.

1.4.2. Àrees temàtiques

Els temes han estat proposats per la mentora, contant sempre amb l'acceptació del grup.

Els temes que es tracten són proposats per la mentora, que és qui condueix la sessió. (Document 'OBS-M4'. Section 1.1, Paragraph 43, 87 characters)

La majoria d'ells coincideixen amb les lectures del curs d'inducció.

Els temes giraven entorn de les lectures. En aquest sentit, es va començar avaluant el context universitari, què entenem per ensenyament, etc. fins arribar a qüestions didàctiques més precises en la línia de "què s'hauria de fer en el cas que un alumne x no actués de forma cooperativa", etc. (Document 'DOC6-N4'. Section 0, Paragraph 14, 301 characters)

No obstant això, al llarg de l'intercanvi mentor-novell, sorgeixen més temes que es van incorporant.

Estava previst per a aquesta sessió tractar el tema dels programes i dels continguts. La resta dels temes van anar sorgint en la conversa i en els diàlegs. (Document 'OBS-M4'. Section 1.1, Paragraph 41, 152 characters)

De l'anàlisi dels documents recollits es pot concloure que les àrees temàtiques treballades han estat:

1. La docència: planificació, metodologia, estructura d'una sessió, recursos, formulació d'objectius, selecció de continguts, TIC, avaluació de professor, alumne i ensenyament, investigació davant de docència, la programació, etc.
2. La professió docent: rol del professor, responsabilitats, professionalització, etc.
3. Aspectes inherents al procés de mentoria: planificació de les sessions, presentació de l'experiència de mentoria, etc.
4. Context universitari: universitat i societat, els crèdits europeus, el marc legislatiu (la LOU, l'informe UNESCO, etc.), la funció de la universitat i la seva labor en la societat, el títol i la professió.
5. Situació del novell.

Com s'aprecia, no s'han treballat en cap moment temes vinculats a investigació o gestió.

1.4.3. Metodologia

La metodologia utilitzada en el si del grup PM4 ha estat les sessions d'intercanvi grupals, juntament amb l'assessorament individualitzat. Aquesta metodologia s'ha valorat molt positivament pels novells.

D'altra banda, les sessions de mentorització s'han estructurat molt adequadament, atès que al principi es realitzava un debat en comú on comentàvem les lectures corresponents i posteriorment la nostra mentora tenia una reunió en privat amb cadascun de nosaltres per tractar temes més particulars de cadascun. (Document 'DOC2-N4'. Section 0, Paragraph 11, 323 characters)

Bona estructuració de les sessions. (Document 'INF1-N4'. Section 0, Paragraph 22, 36 characters)

La sessió grupal era una sessió presencial en la qual es treballava material prèviament distribuït. (Document 'DOC1-M4'. Section 0, Paragraph 6, 60 characters)

Es valora molt positivament el treball en grup a causa precisament de la diversitat que hi ha, i que és el que li dona riquesa i el que beneficia l'individu. Consideren més valuós el comptar amb la presència d'altres novells que el treball individualitzat mentor-novell.

Des del meu punt de vista, l'experiència és molt més enriquidora si no només es dona una relació exclusiva entre professor novell i mentor, sinó que a més es poden compartir experiències i comentaris, dubtes i suggeriments amb altres professors novells. (Document 'INF4-N4'. Section 0, Paragraph 19, 256 characters)

Això és traduït en sessions a quatre on sortien punts de vista diferents, fet que en facilitava molt la reflexió. Algú podria pensar que fer les sessions compartides pot en certa manera desvirtuar el procés d'aprenentatge individual des del punt de vista que la relació mentor-novell no s'estableix tan directament. La meua opinió no aniria encaminada vers aquest punt de vista sinó vers tot el contrari, perquè com ja he dit crec que contribueix a enriquir els coneixements i la visió dels participants. (INF3-N4, Section 0, Per a 4, 502 chars)

No obstant això,, aquesta diversitat de situacions, lluny d'entorpir el debat ha aportat riquesa a les sessions de mentoria. Les diferents experiències comportaven sovint perspectives distintes respecte a moltes qüestions. Aquesta discrepància, sota el meu punt de vista, ha estat un dels elements més enriquidors de tot el procés, ja que permetia reflexionar sobre possibles escenaris distints al propi. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 9, 412 characters)

Tanmateix, es troba algun petit inconvenient, com el treball addicional que pot suposar al novell, dificultat per a coordinar al grup, etc.

La sessió individual era voluntària i a "mesura" de les necessitats i interessos dels novells (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 50, 82 characters). De fet, sembla que se n'ha tret més profit, s'ha utilitzat més la sessió grupal.

Al final de la sessió, després de 1 i mitja, va donar l'oportunitat als novells per tractar algun tema concret d'interès per al novell, de forma individual però cap es va quedar. (Document 'OBS-M4'.Section 1.1, Paragraph 83, 197 characters)

1.4.4. Estratègies

Principalment l'estratègia usada per la mentora ha estat convidar els novells a la reflexió, a l'intercanvi d'idees i al debat. Aquests debats han estat molt ben valorats pels novells a causa de la riquesa i de la diversitat d'opinions contrastades.

M'agradaria remarcar que els debats eren molt dinàmics i participatius i donaven lloc a un intercanvi molt constructiu perquè, considero jo, freqüentment tenim opinions diferents els uns dels altres i això enriqueix més la discussió dels temes. (Document 'DOC2-N4'. Section 0, Paragraph 13, 264 characters)

A més, es considera molt útil intercanviar idees i experiències, perquè tot és extrapolable a la situació individual del novell.

L'aspecte més positiu ha estat l'intercanvi d'idees i d'experiències. El fet d'escoltar el que li succeeix a la resta de companys i els comentaris que fa la mentora referents a això, m'han estat de gran ajuda, ja que la gran majoria de les situacions eren extrapolables al que succeïa en la meua aula. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 21, 302 characters)

No obstant això, una novell comenta que potser no s'hauria d'abusar tant d'aquesta estratègia i proposar activitats més pràctiques. (Document 'INF1-N4'. Section 0, Paragraph 26, 46 characters)

Una altra estratègia ha estat el diagnòstic inicial del novell. Aquesta estratègia s'ha utilitzat per detectar la problemàtica del novell i el seu estat d'ànim. Amb ella s'iniciava cada sessió grupal de mentoria.

Tot això resulta molt difícil i alhora gratificant. Tracto d'assabentar-me de com estan, de saber la seva situació i estats d'ànim. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 42-43, 131 characters)

Unes altres estratègies utilitzades han estat: la breu exposició per part de la mentora d'alguns aspectes (Document 'OBS-M4'.Section 1.1, Paragraph 58, 185 characters) o temes específics i l'ús de l'exemple (Document 'OBS-M4'. Section 1.1, Paragraph 60, 413 characters).i les preguntes o qüestions obertes als novells.

Es demana constantment la reflexió i el diàleg als novells, llançant preguntes obertes. (Document 'OBS-M4'. Section 1.1, Paragraph 61, 92 characters)

1.4.5. Recursos

Els recursos utilitzats al llarg del procés de mentoria corresponen majoritàriament a les lectures de la carpeta verda del curs d'inducció. No obstant això, la mentora M4 també ha proporcionat materials propis (com ara fotocòpies del seu propi projecte docent) que ella creia rellevants per a la formació dels novells.

M'agradaria destacar dos aspectes molt positius que ha tingut. En primer lloc, el fet que se'ns ha donat accés a una recopilació de lectures molt interessants sobre docència. Aquestes lectures han estat, d'una banda, les incloses en la carpeta verda i, de l'altra, textos com la LOU o la Declaració de Bologna: Adaptació del sistema universitari espanyol a les seves directrius, que la nostra mentora ens ha proporcionat per pròpia iniciativa, i que, personalment, m'han resultat de molta utilitat. (Document 'DOC2-N4'. Section 0, Paragraph 11, 499 characters)

M'ha vingut bé la carpeta del curs d'inducció que em van prestar. L'uso amb discreció. També els passo coses sobre el meu projecte docent, perquè considero que està bé elaborat i els pot ajudar. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 97, 203 characters)

De les informacions recollides, podria dir-se que els recursos utilitzats en el si del PM4 han estat:

- Carta Magna de les universitats europees (1988).
- Ponència de Bricall a Salamanca (1997).
- Declaració de Bolonya.
- Informe UNESCO.
- Reial decret 1497/1987, de 27 de novembre, pel qual s'estableixen directrius generals comuns dels plans d'estudi dels títols universitaris de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori nacional.
- Butlletí nº 278, de dimarts 20 de novembre de 1990, Títol de Diplomant en Relacions Laborals.
- Pla d'estudis de l'ensenyament d'economia www.ub.es/economiq/guia.
- Estatuts de la UB, títol IV de la docència i l'educació .
- Llei orgànica d'universitats, títol VI i disposicions generals.

Es considera que els recursos són valuosos (Document 'INF1-N4'.Section 0, Paragraph 21, 50 characters) per als novells tant per la riquesa i diversitat de temàtiques com de les fonts.

Les lectures han estat diverses i àmplies (tal com faig referència en el document, van des de la declaració de Bolonya i els estatuts de la UB, fins alguns dels articles que s'han treballat en el curs d'inducció). Fins i tot algun article concret no hi era a la carpeta. (Document 'DOC5-N4'. Section 0, Paragraph 5, 295 characters)

Les lectures realitzades dintre d'aquest apartat han estat molt diverses, no només pel seu contingut sinó també per les diferents fonts de les quals han estat extretes. (Document 'DOC4-N4'. Section 0, Paragraph 7, 165 characters)

1.5. Rols, funcions, actituds assumides pels participants

1.5.1. Rol del mentor

La mentora M4 s'ha pres de debò el seu paper implicant-se en la relació d'ajuda al màxim possible.

En primer lloc, he de dir que la meva impressió és que tant els meus companys novells com la meva mentora es van prendre aquesta iniciativa molt seriosament, involucrant-s'hi de ple. (INF3-N4, Section 0, Per a 12, 182 chars)

Ha demostrat en tot moment estar preocupada i interessada per la formació dels novells que tenia sota la seva responsabilitat o tutela.

I no només nosaltres, la nostra mentora estava també molt interessada que adquiríssim aquesta formació i així poguéssim transmetre millor els nostres coneixements i poguéssim també compaginar millor les nostres tasques com a professors universitaris. (INF3-N4, Section 0, Per a 13, 253 chars)

El mentor no ha adoptat un rol d'imposició. Al contrari, ha assumit una actitud democràtica i participativa, i ha actuat com a dinamitzador del grup i mediador en el procés d'aprenentatge dels novells.

Poso en general les meves opinions al mateix nivell que ells; deixo que les meves reflexions flueixin. Sóc dinamitzadora de les sessions i no dono afirmacions tallants. Penso que no cal treure clònics d'un mateix. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 23-25, 204 characters)

Qüestionar, reptar i motivar els novells; els ha proporcionat suport; els ha donat la seva opinió i els ha proporcionat exemples i experiències. També ha estat font de recursos i d'informació per als novells.

Aquí he de destacar la bona tasca de la mentora, que tot i que ens deixava dir-hi la nostra, anava reorientant la discussió i quan el debat semblava que baixava en intensitat treia un nou punt de reflexió, una nova idea perquè recuperés la vitalitat. (INF3-N4, Section 0, Per a 12, 261 chars)

Comparteix la seva experiència proporcionant-los exemples de la seva forma de treballar: "El que jo faig és intercalar els exercicis enmig de la teoria i després més teoria. Els exercicis que tinguin a veure amb el que

hem donat" "jo, de vegades, he començat la classe amb una frase a la pissarra i després l'explico. És un efecte teatral". (Document 'OBS-M4'. Section 1.1, Paragraph 50, 321 characters)

La mentora M4 ha admès sempre tenir experiència en contextos o relacions de mentoria. D'una banda, en la seva època de novell participa en una relació informal d'aquest tipus. D'altra banda, i segurament com a conseqüència de la seva participació en aquest tipus de relacions, al llarg de la seva estada en la universitat la M4 ha tractat d'actuar com a mentora del professorat més jove que s'anava incorporant al departament (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 5, 25 characters)

De manera natural sóc força mentora. En el seu moment vaig tenir una persona que em va ajudar molt. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 4-5, 89 characters)

A pesar que tenia experiència en el rol, ja que havia actuat en reiterades ocasions com a mentora (fins i tot d'un dels novells del grup PM4), la M4 considera que ha anat improvisant en el desenvolupament del seu rol prenent elements de la teoria i de la seva pròpia vivència personal com a docent i com a mentora.

Durant el procés, jo he d'aprendre a ser mentora. Veig que la IMPROVISACIÓ ÉS FONAMENTAL. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 71, 96 characters)

És difícil trobar l'equilibri entre la improvisació, la riquesa personal i la planificació. Una cosa és el que em lleigeixo sobre el mentor i una altra és l'experiència de mentorització externa cal trobar el punt mig, és a dir, tenir la precaució de no caure a ser un llibre. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 73, 282 characters)

Algun dels novells ha apuntat que la mentora hauria d'assumir entre les seves responsabilitats realitzar un seguiment personalitzat de la labor del professor novell per després poder realitzar-li un feed-back més individualitzat i ajustat a la seva realitat personal.

No sé si seria demanar massa que el mentor fes un seguiment exhaustiu de l'activitat del novell, per exemple assistint a les seves classes per fer-ne després una valoració constructiva. (INF3-N4, Section 0, Per a 23, 185 chars)

1.5.2. Rol del novell

Igual que la mentora, els joves professors han pres molt de debò la seva participació en aquesta experiència ja que estaven molt motivats per formar-se.

En primer lloc, he de dir que la meva impressió és que tant els meus companys novells com la meva mentora es van prendre aquesta iniciativa molt seriosament, involucrant-s'hi de ple. (INF3-N4, Section 0, Per a 12, 182 chars)

I crec que això era així perquè els novells estàvem tots molt interessats a millorar, a adquirir formació; en definitiva, a aprendre. INF3-N4, Section 0, Per a 13, 136 chars.

En la relació establerta entre la mentora M4 i els seus novells, aquests últims han tingut plena responsabilitat en els seus aprenentatges.

I tenint en compte la total llibertat a l'hora de plantejar les qüestions que consideràvem pertinents, al marge dels temes que s'han anat tractant, nosaltres érem els responsables (o almenys parcialment) de veure satisfetes les nostres necessitats i interessos. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 13, 268 characters)

D'aquesta manera, els joves professors han adoptat una posició participativa aportant la seva experiència en els debats i plantejant qüestions davant dels seus dubtes. La recerca a les solucions dels seus problemes o dubtes els ha dut en ocasions, com és el cas del N4.4, a buscar ajuda en altres professors del departament.

He buscat el suport d'altres professors del departament que m'han resolt els problemes que com a professor novell he tingut. (Document 'INF4-N4'. Section 0, Paragraph 12, 124 characters)

1.6. Relació interpersonal

Mentora i novells consideren la seva relació interpersonal com a molt positiva.

La relació mantinguda tant amb el meu mentor com amb els meus companys novells, ha estat al llarg del temps transcorregut, satisfactòria. Així mateix, la relació també ha estat així, entre els meus companys i el nostre mentor. (Document 'INF4-N4'. Section 0, Paragraph 4, 217 characters)

RESULTATS O BENEFICIS DE LA MENTORIA.

Mentora i novells posen de manifest que tots dos han après al llarg d'aquest procés.

La mentoria és un procés interessant, tots hi aprenem. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 10, 56 characters)

Encara que sembla ser que la participació en aquest procés ha estat realment beneficiosa per al professorat menys experimentat.

Tota relació de mentoria és completament positiva des del punt de vista el professor novell, atès que durant tota la relació es realitza un procés d'aprenentatge que és necessari tant abans de començar a impartir docència, com mentre s'impartia en els primers anys. (Document 'INF4-N4'. Section 0, Paragraph 18, 288 characters)

Per als novells, el procés d'intercanvis ha estat molt enriquidor tant pel fet que han compartit experiències o situacions que ells poden aplicar en la seva aula com perquè han adquirit més coneixement del context en el qual desenvolupen la seva labor docent i investigadora: la universitat.

He de començar dient que la valoració és plenament positiva, atès que, a grans trets, ha suposat la possibilitat d'ampliar els coneixements, tant de la situació en si com de la manera d'afrontar-la, és a dir, de la manera de procedir a ensenyar i de procedir a contactar amb els alumnes. (INF3-N4, Section 0, Per a 2, 286 chars)

Totes aquestes lectures també m'han ajudat molt a entendre una mica millor el context en el qual ens movem. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 23, 110 characters)

Podria dir que la mentoria m'ha facilitat la possibilitat de començar a adquirir alguns d'aquests recursos, però també va contribuir que adquirís una visió més global de l'ensenyament universitari i de la universitat en si, dels seus funcions i del seu paper dins de la societat actual com a formadora de la futura societat. Un altre dels aspectes a què la mentoria va contribuir fou el coneixement dels funcions del professor universitari, centrades en la docència, és cert, però sense oblidar l'activitat investigadora. (INF3-N4, Section 0, Per a 8, 529 chars)

A més els ha estat gratificant veure que normalment tots els professors novells (o no) viuen les mateixes experiències o problemàtica; que no estan sols:

El fet d'escoltar el que li succeeix a la resta de companys i els comentaris que fa la mentora referent a això m'han estat de gran ajuda, ja que la gran majoria de les situacions eren extrapolables al que succeïa en la meua aula. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 21, 227 characters)

Finalment, per als professors joves que ja participaven en algun procés informal de mentoria, aquesta experiència ha servit més per sistematitzar aquella activitat o activitats que ja realitzaven junts.

Anterioritat a l'inici del procés de mentorització, ja existia un procés no formal de mentorització. Sempre que havia tingut algun tipus de dubte respecte a com s'havia enfocat el procés docent havia acudit a ella. A més, la mentora sempre s'havia preocupat de l'evolució de les classes que impartia. Per consegüent, l'experiència de mentorització ha acabat suposant la formalització i la sistematització d'un procés subjacent prèviament existent. (Document 'INF2-N4'. Section 0, Paragraph 7, 464 characters)

D'altra banda, la mentora afirma que l'experiència ha estat especialment útil per als novells que estan preparant el projecte docent, ja que els temes treballats, els recursos utilitzats, etc. han estat molt pràctics per redactar-lo.

En el cas d'aquests mentoritzats, que van a oposició, la mentoria cobreix a més doblement la seva necessitat. Té un valor afegit per a l'oposició (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraphs 14-15, 149 characters)

D'altra banda, la mentora assegura haver après de l'intercanvi entre els novells.

Escoltar les seves reflexions. Són interessants i n'apren molt. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 63, 55 characters)

A més, mostra un canvi d'actitud o en la sensibilitat cap al professorat jove.

Em sorprèn el novell. Podem pensar que no té criteris, però sí que els té. Les experiències dels novells com a alumnes implica una predisposició especial per a la docència. Porten els seus criteris com a alumnes. (Document 'ENT1-M4' Section 1.2, Paragraph 63, 215 characters)

2. EXPERIÈNCIA MACRO O PROGRAMA DE MENTORIA

2.1. Plantejament general de l'experiència

Es valora positivament el caràcter obert i flexible de l'experiència, ja que ha respectat les peculiaritats i formes de fer específiques de cada professor experimentat.

Estic d'acord que l'organització sigui oberta, perquè si fos tancada em facilitaria la feina, però no permetria que posés el meu segell personal. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 97, 152 characters)

2.2. Dimensió temporal

Es considera que la mentoria seria més profitosa si es donés un ajustament o coincidència en el temps entre activitat docent dels novells i sessions de mentoria. Caldria plantejar-se, d'altra banda, quin tipus de concepció de la mentoria hi ha després d'aquesta afirmació. La mentoria només té sentit en la formació en docència?

Encara que hagués aprofitat més aquesta mentoria si s'hagués portat a terme durant el primer quadrimestre, que és quan tinc docència (durant el segon quadrimestre del curs passat no vaig tenir docència i va ser quan treballavem més intensivament). (Document 'INF1-N4'. Section 0, Paragraph 11, 245 characters)

CASO: PM5

1. PROCÉS DE MENTORIA

CONSTRUCCIÓ DE LA RELACIÓ

1. Selecció

La mentora va ser seleccionada a proposta del grup coordinador que ja havia col·laborat amb aquesta professora en altres ocasions i coneixia la seva labor. Mentrestant, la novell va ser escollida per participar en aquesta experiència a voluntat de la mentora a causa de l'existència d'un vincle entre totes dues i de l'interès manifest de la novell. En aquest cas, selecció i agrupament coincidirien.

2. Agrupament

2.1. Manera de dur a terme l'agrupament

L'agrupament es va realitzar sota acord mutu. La mentora va proposar a una novell, amb la qual existia afinitat, i aquesta va acceptar.

2.2. Criteris d'agrupament

En aquest cas, és difícil diferenciar entre criteris de selecció del novell i d'agrupament, ja que tots dos processos són gairebé coincidents; però podria dir-se que el criteri principal d'emparellament sembla haver estat l'existència d'un vincle entre mentora i novell: en aquest cas, un coneixement previ del novell i compartir docència.

La Dra. M5 manifesta haver proposat a N5 com a novell perquè estava segura que ho faria molt bé. D'una banda (pel grau de coneixement que en té i el que N5 fa dintre del departament) la considera una persona sensible a aquestes qüestions i interessada. D'altra banda, era l'única novell del departament que estava impartint docència en la mateixa assignatura que ella "XXX". No obstant això, la Dra. M5 només va oferir la invitació. L'última paraula, la va tenir la novell (Document 'ENT1 - M5'Section 1.2, Paragraphs 8-9, 476 characters)

DESENVOLUPAMENT DE LA RELACIÓ.

3. Organització del grup

Mentora i novell han mantingut reunions mensuals a més d'utilitzar, a la manera de contacte complementari, el telèfon o el correu electrònic. L'activitat desenvolupada ha estat bastant sistemàtica i s'ha comptat amb diferents elements per a la planificació, com el contracte de mentoria o un calendari de sessions.

Mentora i novell consideren que tots dos elements són indispensables per al desenvolupament efectiu de la mentoria, ja que marquen un compromís i orienten el procés d'ajuda entre professor experimentat i novell.

Un aspecte que funciona molt bé en la seva relació i que N5 vol compartir amb la resta dels mentors i novells és el fet d'establir un calendari amb una reunió fixa al mes. Pels seus intercanvis amb altres novells del grup d'inducció, sospita que és un element essencial per al bon funcionament de la mentoria (Document 'ENT1 - M5'Section 1.2, Paragraph 23, 326 characters)

Llavors, del novembre de 2001 al juliol de 2002, que era quan en teoria acabàvem, vam marcar unes reunions: unes eren de recerca; d'altres, de docència; d'altres, d'avaluació... I això va anar bé, jo crec, perquè ens vam obligar a tractar cada mes un tema i treballar-lo amb major o menor profunditat. Llavors, d'aquí en va sortir una reunió mensual... Això, una cosa. Crec que també la qüestió del contracte que vam signar... (Document 'INF1' Section 0, Paragraph 40, 427 characters)

Jo, això ho he reflectit en la carpeta, com una dada positiva de... (el contracte) Com una mena de compromís. (Document 'INF1' Section 0, Paragraph 42, 107 characters)

A pesar de la utilització d'aquestes eines, mentora i novell consideren que a causa de la gran quantitat de tasques docents, investigadores, etc. en què totes dues estan implicades, és fàcil oblidar-se dels aspectes menys urgents i davant els quals no cal donar responsabilitats, com és el cas de l'activitat de mentoria, i dedicar-se a altres activitats més importants. Seria necessari buscar estratègies alternatives per garantir que s'involucrés la mentora i novell fins el final del procés.

Però potser en aquest nivell de mentorització si que agafes més el compromís i, si més no, et plantejes en què ha de consistir la tasca que s'ha de fer, perquè si no, fins que no et plantejes com ha de ser la mentorització i quins temes toques, no pots començar-ho a fer. El problema que veig amb la mentorització és que si no està ben planificat i ben organitzat pot ser molt eteri. És a dir, és clar, com que és una cosa que ve de la relació i del comentar i tot, si no et marques unes dates i unes fites i uns objectius... El problema és que pots deixar-ho, perquè tot i així se'ns n'ha anat una mica de les mans, i ens hem reunit un cop al mes. (Document 'INF1' Section 0, Paragraph 44, 645 characters)

4. Activitat de mentoria

4.1. Objectius

El grup de mentoria PM5 no ha manifestat, en cap moment de forma específica, els objectius de la relació de mentoria, encara que una lectura transversal dels documents sembla assenyalar que el procés de mentoria ha girat entorn del desenvolupament de la carpeta docent. Així potser, la finalitat d'aquesta relació era facilitar el procés reflexiu de la novell entorn de la seva docència i guiar-la, assessorar-la per millorar-la, ja que tal era la finalitat de la construcció de la carpeta d'aprenentatge.

Fèiem aquestes reunions que estan també molt en funció de la carpeta. (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 6, 69 characters)

4.2. Àrees temàtiques

Mentora i novell han treballat una àmplia varietat de temes, l'elecció dels quals ha estat d'acord amb una sèrie de criteris que veurem a continuació.

Àrees temàtiques treballades extretes de la lectura de diferents documents:

1. Docència: estratègies i tècniques didàctiques; avaluació; continguts curriculars; recursos d'ensenyament-aprenentatge; planificació, etc.
2. Activitat científica: investigació, publicació, assistència a congressos, etc.
3. Institució universitària: òrgans de participació en la universitat i el departament, serveis als alumnes, organització interna de la universitat i els departaments, etc.
4. Aspectes intrínsecs al procés de mentoria: planificació del procés de mentoria, la carpeta docent, balanç final del procés de mentoria, etc.
5. Situació del novell en el departament, etc.

Podria dir-se que s'ha treballat sobre manera la part corresponent a la docència universitària.

Bàsicament, la major part de l'activitat planificada gira entorn de la docència, encara que també s'inclouen aspectes relacionats amb la investigació i amb la institució universitària. (Document 'ENT1 - M5', Section 1.2, Paragraph 13, 185 characters)

En el que més he aprofundit és la part més vinculada a les classes i a la docència de l'assignatura. Tota la part més de context d'universitat i tot això, doncs, tampoc no ho hem treballat gaire. (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 8, 188 characters)

Mentora i novell són conscients d'això i justifiquen aquesta elecció d'acord amb:

- Els interessos i necessitats de la novell en aquesta àrea, en contraposició amb altres àmbits com la investigació. Amb vista al compliment amb la institució universitària, es prioritza l'atenció a la docència per davant de la pròpia formació i desenvolupament de la carrera.

Sí, a part, és el que és prioritari perquè, primer el que has de fer de cop i volta és hostia, he de fer les classes! No? Això de la tesi ja ho aniré fent. (Section 0, Paragraph 48, 154 characters)

- La coincidència en el temps del procés de mentoria amb el semestre de classes de la novell.

Estic d'acord amb això, i a més, amb el fet que coincidíu que, de febrer a maig, jo he estat donant les classes i he estat molt centrada en aquests mesos en la docència; et van sorgint en aquells moments dubtes. Si haguéssim fet més mentorització, per exemple, al primer semestre, potser no estàs tan centrada en docència i potser també estàs treballant altres tems. Però, així i tot, jo crec que és un dels temes que més m'interessava reforçar en aquest projecte i que m'ha servit molt, perquè la teva experiència tant de l'assignatura com de tots els anys d'experiència docent m'han anat servint per nodrir-me (...) Hi havia molt més d'interès. (Section 0, Paragraph 46, 665 characters)

- La mentoria està més enfocada a la docència que a la investigació. Potser si que es podria tocar més la investigació si el mentor fora el director de la tesi.

En principi et fa entendre que la mentorització és, en general, per els capacitats per desenvolupar al novell, però que té un clar biaix cap a la docència, per la pròpia lògica del que és la mentorització (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 92, 207 characters)

Hem enfocat més els temes de docència. Jo crec, bàsicament, no sé tu, perquè, bé, ets una professora novell i que encara hi ha dubtes i coses, i perquè també la part de recerca, com que estàs molt centrada amb la tesi, que la porta una altra persona, així has treballat concretament el que és la tesi, no?, però que ens hem centrat molt en la docència que, potser, és el que més interessava, on hi havia més necessitat i on potser, també, és més efectiva la mentorització. (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 44, 473 characters)

A mi el que m'ha sabut una miqueta de greu, bé vull dir que crec que no hem treballat prou, és el teu tema, però més des del punt de vista de la recerca però concretament de la tesi. És a dir, que veig que la mentorització és fàcil de fer i de desenvolupar en el camp docent però en el camp de la recerca veig que és més difícil. (...) Si que hem comentat possibles publicacions d'alguns capítols que tenies fets, o hem discutit algun cop que era millor publicar alguna cosa o anar a un congrés o anar a un altre, això si que recordo que ho hem fet, no?, però bé, potser la mentorització en el cas de la recerca és més difícil perquè quedaria més emmarcada, per exemple, no tant en mi com en la persona que t'està dirigint la tesi, no?, en el teu cas dic, pensant que els professors novells normalment són doctorands, és a dir que no són doctors encara. (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 88, 849 characters)

És clar, que en els casos en què tens la mateixa persona que et dirigeix la tesi i que et mentoritza és més fàcil d'integrar els dos temes. Potser hauríem de buscar, de pensar fórmules del que es planteja en aquest curs, de facilitar que el mentor i el novell puguin treballar més aquests temes, de la manera d'avançar en aquests temes. (Document 'INF1 - M5' - Section 0, Paragraph 90, 345 characters)

També podria ser per la influència del CIDU, ja que el procés de mentoria, com ja s'ha posat de manifest, s'ha realitzat molt d'acord amb la carpeta d'aprenentatges o perquè totes dues professores donen docència en la mateixa assignatura.

4.3. Metodologia

Sessions mensuals presencials en les quals s'han trobat mentora i novell. Assessorament individualitzat.

4.4. Estratègies

En el si de la mentoria realitzada per la mentora M5 i el seu novell algunes estratègies utilitzades han estat: el comentari d'algunes lectures, però sobretot intercanvi d'experiències i resolució i assessorament de problemes concrets.

També es va realitzar una observació entre companys; concretament la mentora va assistir a classe de la novell, la qual cosa ha estat altament valorada per mentora i novell. Totes dues troben a faltar que s'hagués pogut donar-se el cas invers. És a dir, que el novell hagués assistit a alguna classe de la mentora. Si no es va fer, va ser per problemes de disponibilitat.

L'altra cosa que volia comentar és venir a una classe teva, comentari d'una classe de la N5 en què vaig venir, ja fa dies, fa setmanes. La classe sí que va anar bé una mica crec, per exemple a part dels comentaris concrets sobre continguts o forma, potser seria interessant que poguessis anar a algunes classes d'algun catedràtic o d'algun titular, que això, jo per exemple, és una cosa que havia fet i que m'ha anat molt bé i el teu no ho has fet.

I a través d'anar a la teva classe vaig dir, doncs, en algunes cuses va bé perquè veus... (Document 'INF1 - M5'. Section 0, Paragraph 92, 536 characters)

4.5. Recursos

La carpeta del curs d'inducció.

5. Rols, funcions, actituds assumides pels participants

5.1. Rol del mentor

Algunes de les funcions que sembla haver assumit la mentora han estat:

1. La mentora M5 ha estat orientadora i guia en relació amb els temes treballats.
2. Ha proporcionat explicacions al novell
3. Motiva o anima el novell a realitzar determinades accions i introduir innovacions. Li proposa reptes.

És fa molt difícil de portar-los a terme, però m'anima a provar-ho amb alguna d'elles. (Document 'DOC2 - Section 0, Paragraph 4, 85 characters)

M'anima a participar en congressos, m'explica la importància de cada un i m'aconsella en quins val la pena dedicar-hi més esforços. (Document 'DOC2 Section 0, Paragraph 13, 139 characters)

4. Li ofereix noves oportunitats.

M'ofereix la possibilitat de fer alguna xerrada sobre els tems de l' assignatura en un curs de la UPC. (Document 'DOC2 Section 0, Paragraph 14, 103 characters)

5. Supervisió del seu treball com a docent.

Correccions i comentaris en l'examen final. (Document 'DOC2 Section 0, Paragraph 17, 43 characters)

6. Li serveix de model a la novell.

I el fet que ho haguessis fet teu em va donar ànims de dir: potser tinc molts més alumnes, però és pot fer. S'ha d'intentar. (Document 'INF1 - M5'. Section 0, Paragraph 58, 123 characters)

D'altra banda, mentora i novell coincideixen que l'experiència prèvia de la professora veterana en una experiència de mentoria ara li ha facilitat el desenvolupament del seu rol com a mentora. No queda molt clar si és perquè ha adquirit coneixements sobre procés de mentoria i com ha d'enfocar-se o bé si el que ha succeït és que ara té nous coneixements pedagògics que poden ser d'utilitat al novell.

Manifesta també, que el fet d'haver actuat com a novell en l'experiència anterior (curs de postgrau en Innovació en Docència Universitària, 1999- 2001) ha influït en el seu rol actual de mentora. La participació en el postgrau li ha permès aproximar-se a temes, formes de fer, etc. que ara pot compartir amb el seu novell. (Document 'ENT1 - M5'. Section 1.2, Paragraph 21, 333 characters)

D'altra banda, N5 assegura que el fet que la Dra. M5 hagi estat novell l'ajuda a posar-se més fàcilment en el lloc de la jove professora. (Document 'ENT1 - M5'. Section 1.2, Paragraph 22, 133 characters).

5.2. Rol del novell

Ha intervingut igual que la mentora, compartint les seves experiències i manifestant els seus dubtes. S'ha mostrat en tot moment interessada i implicada en la relació d'ajuda.

*He estat bastant implicada (INF5.1., lin13)
és un tema que m'interessa molt (INF5.1., lin13)*

6. Relació interpersonal

La relació interpersonal entre la mentora i la novell ha estat positiva i s'ha vist afavorida per aspectes com el vincle previ entre mentora i novell i la proximitat generacional.

La Dra. M5 valora molt positivament el fet de conèixer prèviament l'altra persona, a N5. Assenyala que a causa d'aquesta relació prèvia, i possiblement també a la proximitat generacional s'han pogut contrastar opinions, discutir, etc. Hi ha hagut una interacció. Potser si el mentor hagués estat un catedràtic, aquest tipus de relació no s'hagués donat. (Document 'ENT1 - M5', Section 1.2, Paragraph 20, 353 characters)

S'ha caracteritzat per un compromís per part de mentora i novell, una confidencialitat, disponibilitat i sinceritat que s'ha segellat a través d'un contracte de mentoria.

Aquest contracte proveeix els que participin en la col·laboració de mentorització l'oportunitat de comprometre's en el desenvolupament de la mentorització. (Document 'DOC1- M5', Section 2, Paragraph 9, 158 characters)

Aquests grans objectius es basen en la confidencialitat, la disponibilitat i la sinceritat entre mentora i mentoritzada. (Document 'DOC1- M5', Section 2, Paragraph 23, 122 characters)

RESULTATS O BENEFICIS DE LA MENTORIA

Des del PM5, es considera que a través de la mentoria es poden obtenir beneficis i que el valor d'aquesta eina està en el fet de "compartir" l'experiència.

I la segona cosa, no sé, jo he vist en la mentorització, encara que com a mentora, però és igual això, que veus que, realment, funciona això de posar en comú les coses (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 48, 169 characters)

Fins i tot, quan amb tu hem parlat de coses, de com s'ha d'avaluar, quines preguntes a l'examen, quin tipus de feina, quin tipus de lectures s'ha de posar al dossier, tot això, d'alguna forma, et fa reflexionar sobre com ho estàs fent i pots revisar coses. Cosa que, moltes vegades, si ho fas tu sol, no, les coses no surten, i és com sempre, quan entres amb una altra persona, amb un altre punt de vista i hi discuteixes coses, surten coses (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 48, 429 characters)

És a dir, que és ric, que pots fer més o pots fer menys, però la mentorització té aquest punt de riquesa que genera discussió, que moltes vegades això aquí al departament no es fa. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 48, 181 characters)

De fet es valora l'aproximació entre docents, els processos de reflexió compartida per sobre de l'existència o no d'un programa de mentoria.

És veritat, jo de fet, he notat molta diferència. Si al primer any ens haguéssim plantejat "jo acabo d'entrar en aquest Departament i començo aquesta assignatura" i ens ho haguéssim plantejat d'aquesta manera, al marge que hi hagués hagut un programa de mentorització o no, però plantejar-se de treballar més conjuntament amb el teu, amb en Javier o amb qui sigui, entens?, segurament hi hauria moltes coses que haguessin anat molt millor. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 50, 435 characters)

Des del PM5 es considera que el procés de mentoria iniciat cobreix una manca existent quant a la formació del professorat novell.

La Dra. M5 opina que el projecte de mentoria és interessant. Es treballen aspectes, temes que a altre nivell no hagués pogut tractar ja que en aquests moments no hi ha en els departaments dinàmiques d'acompanyament al novell, de coordinació del professorat, etc. És una bona ajuda en vista a la formació acadèmica. (Document 'ENT1 - M5' Section 1.2, Paragraph 32, 323 characters)

D'altra banda, es creu que la mentoria suposa avantatges formatius tant per a la mentora com per al novell com per al propi equip docent on totes dues estan integrades (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 74, 174 characters). No obstant això, no surt d'aquest entorn i les aportacions de la mentoria no es generalitzen a la resta del professorat del departament.

Tanmateix, aquest treball cooperatiu entre mentor i novell no s'ha generalitzat a altres professors. En aquest moment, la seva assignatura té un programa unificat i encara que ella i la novell hagin introduït alguns

canvis hi ha menys voluntat per part d'altres professors a innovar. (Document 'ENT1 - M5' Section 1.2, Paragraph 33, 284 characters)

Així, obliga a plantejar-se coses, revisar i modificar la pràctica docent.

En un nivell personal, la mentora valora el fet que la seva relació amb la novell li condueixi a plantejar-se coses. N5 té les seves pròpies idees, formes de fer, etc. que a la mentora, com docent, li són d'utilitat. (Document 'ENT1 - M5' Section 1.2, Paragraph 31, 214 characters)

A la meua m'ha anat molt bé aquesta dinàmica. Jo he notat molt la diferència de com he donat els classes els dos anys anteriors i aquest any l'assignatura, molt. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 54, 156 characters)

Dóna lloc a noves dinàmiques de treball entre el professorat (treball cooperatiu).

M'ha permès no només treballar durant aquest any amb els meus tutors, sinó establir una dinàmica de treball per als propers anys. (Document 'INF1 - N5' Section 3, Paragraph 7, 130 characters.)

Una miqueta crea efectes externs, com dir: veiem que funciona quan es comenten les coses, quan es discuteixen, quan et plantejes coses i després crec que això també queda reflectit quan fem ara reunions de docència. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 88, 215 characters)

Aquest grup, també recull que la mentoria pot utilitzar-se com una estratègia per acollir i acompanyar el novell en la seva integració en el departament. No obstant això, no ha estat aquest el cas, perquè la novell no ho és tant.

Bé, com que tu i jo ja ens coneixíem, aquesta faceta d'acompanyament en la primera etapa tu l'has viscuda menys perquè ja t'he acompanyat perquè ja ens coneixem d'abans i perquè vas entrar ja abans del programa de mentorització, però vull dir que també pot ajudar el fet que quan una persona entra en el departament, els primers mesos fer acompanyament i una miqueta que se situï, més que quan els grups de ? va cadascú pel seu compte. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 84, 434 characters)

D'altra banda, es fa al·lusió al fet que la relació de mentoria podria servir per sensibilitzar els professors veterans respecte a la situació i figura del novell.

La Dra. M5 manifesta que els "novells ensenyen". Considera per tant que la relació de mentorització pot ser molt significativa en el cas d'un docent universitari que no estigui sensibilitzat amb aquests temes (Document 'ENT1 - M5' Section 1.2, Paragraph 31, 212 characters)

Finalment, la mentora dóna a entendre que la mentoria sol és una eina més al servei del professorat i la seva millora i desenvolupament professional. Que hi ha altres mesures (projectes d'innovació docent) i que es completen.

És a dir que, institucionalment s'han creat aquests projectes d'innovació docent dins del GAIU i que la mentorització també, crec que d'alguna forma, ajuda a completar. (Document 'INF1 - M5' Section 0, Paragraph 68, 169 characters)

2. EXPERIÈNCIA MACRO O PROGRAMA DE MENTORIA

1. Plantejament general de l'experiència

Des del PM5, s'ha considerat positiu el plantejament general de l'experiència de mentoria GAIU. La mentora comenta que, en comparació amb altres experiències prèvies de mentoria en les quals ha participat, creu que, des d'aquest projecte, s'ha afavorit més la interacció mentornovell. (Document 'ENT1 - M5', Section 1.2, Paragraph 34, 215 characters)

Seria necessari organitzar més sessions plenàries amb el grup coordinador per garantir el compromís de mentors i novells i, d'altra banda, per garantir que dintre de cadascun dels grups / parelles s'estan tocant determinats aspectes que per a la formació del novell són essencials.

Aspectes millorables: que hi hagués més sessions de treball amb els coordinadors del programa, de manera que permetria no interrompre la dinàmica quan hi ha molt volum de feina d'altres temes (docència, recerca, etc.) i permetria treballar conjuntament amb el mentor alguns temes que només se'ns han escapat de les mans (Document 'INF1 - N5', Section 3, Paragraph 23, 317 characters).

2. Dimensió temporal

3. Rol grup coordinador

Es considera que ha existit una falta d'orientació per part del grup coordinador. S'ahurien d'haver ofert més pautes a mentores i novells en la construcció del procés de mentoria.

Potser deuria incidir-se més en el seguiment de les parelles/ grups de novells i mentores. Les primeres sessions plenàries van servir per a aclarir l'objectiu de l'experiència però es troben a faltar pautes o almenys un feed-back del Grup de Formació sobre si l'actuació de la mentora i la novell està bé o no. (Document 'ENT1 - M5', Section 1.2, Paragraph 28, 449 characters)

4.2.- Anàlisi transversal.

S'exposen a continuació els resultats obtinguts en el si del cas macro.

a. Procés de mentoria.

Construcció de la relació:

Selecció:

Aquest apartat es referirà bàsicament a la selecció del novell, ja que cap dels mentors o mentores van sofrir un procés selectiu sinó que van ser incorporats a l'experiència a petició del grup coordinador. No obstant això, sorgeix algun comentari sobre la necessitat de realitzar una bona selecció del professor veterà. Entre els aspectes a tenir en compte a l'hora de realitzar aquest procés se suggereixen: a) l'existència d'un vincle entre mentor-novell; i b) un interès manifest del professor veterà per participar en aquest tipus d'experiències.

Per la informació que he tingut d'altres parelles mentor-novell, crec que hauria d'incidir-se, per a pròximes edicions, en els criteris de selecció del mentor, a més de considerar a aquell personal docent que amb una voluntat explícita desitgin participar en aquesta experiència. (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 14, 275 characters)

Pel que fa a la selecció de novell, sembla que s'ha realitzat majoritàriament per designació i la manera que aquesta s'ha realitzat, ha donat lloc a l'aparició de diferents tipologies de relació de mentoria.

- Així, en els casos que la mentoria ha estat del tipus "one-to-one", és a dir, només s'ha donat la presència d'un jove professor, la selecció ha estat mediatitzada per la voluntat del mentor qui ha pres com a company en aquesta experiència a un professor novella del departament amb el qual hi havia prèviament un vincle. En aquest cas, com es veurà a continuació, el procés de selecció i agrupament són coincidents.
- D'altra banda, en les situacions que la mentoria s'ha realitzat en grup i en les quals per tant es destaca la presència de més d'un novell, hi ha hagut certa influència des del departament a l'hora d'establir quins professors nous participen en l'experiència i per què. Aquí s'ha tendit a convidar a participar o bé a tots els nous del departament (PM4), o bé a tots aquells que no es trobaven participant en cap altra activitat semblant (PM1).

Només ha existit un cas (PM2) en el qual s'ha realitzat un procés de selecció més formalitzat en el qual s'ha tingut en compte "l'experiència" com a criteri a l'hora de tamisar el grup de candidats a ser mentoritzats.

Precisament l'experiència o no del novell és un tema que genera debat entre els grups. Així, hi ha una posició que defensa la necessitat de tenir en compte l'experiència:

Molts van ser els novells que es van oferir per prendre part d'aquesta experiència per la qual cosa va caldre realitzar una selecció. En alguns casos, els anys d'experiència dels candidats (es van presentar professors que havien deixat de ser novells feia anys) van determinar-ne la no-participació. (Document 'ENT-M2', Section 2, Paragraph 31, 291 characters)

El professor o professora que pretengui ser mentoritzat ha de tenir la mínima experiència possible perquè la mentoria sigui realment útil i motivadora. Des del PM4, s'apunta que un professor amb 2 o més anys d'experiència docent en la universitat no seria novell.

Cal dir que els professors que actuaven com a novells, excepte una, tenien experiència docent, almenys de dos cursos, la qual cosa no s'ajustava a alguns dels requisits que caracteritzen un professor novell. (Document 'INF-M2', Section 0, Paragraph 7, 211 characters)

Tenir més experiència de dos anys seria un impediment mentre que no contar amb cap tipus d'experiència, no ho és.

El problema era que duia anys fent classes. En el meu cas, penso, no tenia sentit la mentoria. No em sentia novell. És alguna cosa que havia d'haver-se fet quan vaig començar la docència. Ara ja duc més de cinc anys fent classes. Un és novell quan comença les classes; potser, durant el primer i segon any. (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 5, 314 characters)

L'altra posició que apareix sostenen que no és important l'experiència. Es considera aquí que el realment important és la predisposició i l'interès per aprendre.

El novell que vol ser mentoritzat que tingui una actitud positiva i una predisposició perquè si només vol fer la mentoria per obtenir un títol. No és tant l'experiència o l'edat perquè si ve amb una actitud de "vull donar i aprendre" perquè del grup sempre surten coses bones, aportacions útils. (Document 'ENT2-M1' Section 3, Paragraph 94, 321 characters)

De fet, la mentora del PM1 afirma que la mentoria hauria d'estar oberta a tots els novells de departament que vulguin realment aprendre amb i dels altres..

Agrupament:

Com ja s'ha comentat, en els casos que la designació dels novells ha estat realitzada pels propis mentores o mentoras els processos de selecció i agrupament són coincidents. Aquí l'agrupament s'ha realitzat per acord mutu.

Pel que fa a la selecció realitzada des dels departaments, en alguns casos l'agrupament també s'ha realitzat segons el parer d'aquests, per la qual cosa l'agrupament ha estat o s'ha viscut com més "forçat".

Des de la majoria dels casos, se suggereix que l'agrupament NO pot ser imposat, sinó que s'hauria de tenir més en compte l'opinió dels involucrats, especialment LA dels professors novells.

Si penso que aquest és un tipus de treball, o un tipus de formació, que no pot venir mai per imposició perquè doni bon fruit. (Document 'ENT2-M1', Section 1, Paragraph 36, 127 characters)

Així, des del grup PM1, se suggereix un enfocament de mentoria totalment oposat al que aquí s'ha realitzat, en què es contaria prèviament amb els novells i aquests serien els

que s'encarreguessin de buscar els mentors amb els quals volen treballar i amb qui es trobaran a gust.

I això si, per exemple, primer us reuniu els novells i parleu del feeling que teniu amb els professors i després els comuniqueu si volen participar. (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraph 119, 158 characters)

L'assignació de mentor i novell la va fer el departament i creo que s'hauria d'haver donat alguna opció al novell. Vull dir que hauria d'haver-hi una sèrie de "possibles" mentors entre els quals el novell pogués elegir-ne un segons afinitats (Document 'INF1-N1', Section 1, Paragraph 45, 247 characters)

En una posició més extremista, la mentora del PM4 suggereix que l'agrupament, i per tant tot el procés de mentoria, hauria de realitzar-se de manera natural. Hauria de tractar-se d'un procés d'ajuda més informal.

D'altra banda, seria destacable el fet que els mentors que en el seu moment van participar dintre de l'experiència més o menys formalitzada de mentoria en el si del postgrau d'Inducció a la Docència Universitària de la Divisió II hagin estat precisament els que han elegit un model de mentoria "one-to-one". Ha estat potser a causa del coneixement de les dificultats o sobrecàrrega que suposa participar en una relació de mentoria? O al coneixement de la complexitat que suposa treballar amb un grup nombrós de novells? Potser simplement ha estat casualitat i en aquest moment no hi havia més professors novells en el departament objecte de participar en aquesta experiència.

Quant als criteris d'emparellament, en el cas dels grups de mentoria formats per un novell i un mentor es parla del vincle. En els altres casos, els criteris d'emparellament no estan tan clars perquè moltes vegades s'ha depès de la decisió d'uns altres, però es coincideix igualment que per agrupar mentors i novells s'hauria de tenir en compte l'existència d'un vincle.

Així doncs, en tots els casos, s'ha donat importància a l'existència d'algun tipus de relació prèvia entre mentor i novell, com un element important per garantir el bon funcionament de la mentoria.

Com ja vaig comentar en la carpeta docent, crec que un dels aspectes més positius de la relació de mentoria és poder disposar com a mentor una persona amb la qual ja existeixi una bona relació, que es donin uns interessos afins i amb la qual es comparteixi docència. En aquestes condicions, la relació de mentoria és molt positiva per introduir el professorat novell en la institució universitària i en la pràctica docent. (Document 'TNF-N3', Section 1.1, Paragraph 13, 418 characters)

S'aconsella respectar sempre els vincles. No trencar-los. Aquest vincle sembla que podria ser, almenys, de tres classes:

- Vincle de dependència: quan el novell està per algun motiu en situació de "dependència" del mentor. Per exemple, el mentor és el tutor de la tesi del professor novell, o el professor veterà és el responsable de la beca del novell.

És evident que un professor que té un becari o que ha donat suport a un professor novell, no es resistirà a mentoritzar-lo i se suposa que el jove o la jove, si treballa amb aquell professor, en principi se sentirà bé. (Document 'ENT2-M1', Section 1, Paragraph 37, 214 characters)

De fet tenia algú que hauria d'haver-me donat suport, el responsable de la meva beca, però estava molt ocupat. Pinso que en l'àmbit de novell-becari, el mentor hauria de ser el responsable de la beca. (Document 'TNF1-N1', Section 1, Paragraph 39, 192 characters)

- Vinçle de pertinença: Aquesta relació es dona quan mentor i novell estan involucrats en un mateix grup i/o activitat (mateix grup d'investigació, o de docència, comparteixen assignatura, etc.) No s'inclouria aquí la pertinença al mateix departament per ser massa generalista encara que de fet en el grup PM3 es recull com a important la necessitat de pertinença a un mateix centre o departament.
- Existència d'una relació cordial.

Experiències negatives (amb la mentora) alienes i prèvies a la mentoria m'han impedit una relació totalment sincera amb la mentora i, pel seu lloc, m'ha frenat una mica a l'hora de buscar assessorament individualitzat. Potser m'hagués trobat més a gust amb un altre professor novell. (Document 'INF3-N1'. Section 2, Paragraph 7, 296 characters)

El mentor ha de caure bé al novell o la novella. Hauria d'haver-hi algun tipus de relació prèvia ja entre mentor i novell i també proximitat. (Document 'INF1-N1'. Section 1, Paragraph 44, 144 characters)

Entre tots aquests tipus de relacions prèvies entre professors veterans i novells, els grups senten especial predisposició cap al fet de compartir docència (PM2, PM3).

Una dificultat que he observat consisteix en el fet que els mentors i professores novells no és corresponguessin a ser professors de les mateixes matèries o assignatures, la qual cosa, si bé no ha estat un dificultat insuperable, si que considero que hauria de mirar d'evitar-se, ja que precisament dificulta el mentoring en el tema específic de la docència del novell. (Document 'INF-M2' Section 0, Paragraph 9, 364 characters)

Es dona importància al fet de compartir la mateixa assignatura com a excusa per poder proporcionar una ajuda millor i més ajustada al professorat novell en l'àmbit docent. Caldria preguntar-se quin concepte de mentoria estaria lligat a aquesta èmfasi en "l'assignatura comuna". Segurament un enfocament esbiaixat en el qual es dona més importància a la formació docent del novell que no a la seva preparació integral. De fet, els grups en els quals mentor i professor novell compartien docència, l'activitat de mentoria s'ha centrat en la preparació de les classes i la innovació docent.

Finalment, des del PM3, s'adverteix dels perills del vinçle. Moltes vegades les diferents relacions que uneixen a dos o més persones poden donar lloc a problemes de comunicació, abusos, etc.

De vegades aquest gran coneixement mutu entre mentor i novell dona lloc al fet que les tensions que es produeixen dintre de l'equip d'investigació repercuteixen en la relació de mentoria. (Document 'ENT1-M3'. Section 1.1.1, Paragraph 57, 175 characters)

Desenvolupament de la relació:

Organització de la parella/grup:

Només els dos grups formats per un mentor i un novell han realitzat una planificació sistemàtica de l'activitat de mentoria utilitzant per a això els instruments proposats des del grup coordinador: contracte de mentoria i calendari de trobades. Tant el PM3 com el PM5 consideren aquestes eines molt útils.

Mentor i novell coincideixen que tornarien a utilitzar aquesta eina, el contracte de mentoria. Per contra del que fan algunes altres parelles / grups de mentoria que dubtaven en la seva utilització, ja que ho

consideraven com "una figura jurídica", ells l'han vist com un element per establir compromisos. El mentor afegeix que aquesta negociació d'intencions facilita la mentoria. En aquest cas particular, pactar prèviament amb el novell la realització d'una observació va donar lloc al fet que la realització posterior no es visqués de forma tan violenta. La novell assenyala que potser el contracte hauria de ser més flexible. El mentor està d'acord amb ella, que moltes vegades sorgeixen coses que no s'havien previst amb anterioritat i que obliguen a modificar els dies assenyalats en el contracte de mentoria per algun altre pròxim. (Document 'OBS-M3'. Section 1.1, Paragraph 6, 837 characters)

Els altres grups han fet servir un sistema informal d'organització, mitjançant el qual s'ha establert (acord oral) una freqüència més o menys orientativa d'intercanvis, normalment tenint en compte les sessions del curs CIDU o el ritme de les classes. En aquests casos, les sessions s'han anat acordant bé al final de la sessió anterior o pactant-la prèviament a través del correu electrònic, del telèfon o de la conversa de passadissos.

A pesar d'això, tots els grups coincideixen en la importància d'una bona planificació.

També tots ells han detectat alguns elements que influeixen en l'organització com poden ser: a) l'oportunitat de trobar-se (proximitat, activitats comunes, horaris coincidents, etc.); o b) la sobrecàrrega de responsabilitats. En aquest segon punt, l'augment de les tasques docents funciona de manera oposada segons es tracti de mentoria individualitzada o grupal. En els casos que la mentoria és "one-to-on", a mesura que augmenta el ritme de les classes augmenta més l'intercanvi mentor-novell. Mentrestant, en els casos que la mentoria era en gran grup, coincidint amb èpoques de força activitat docent els intercanvis de mentoria disminueixen.

Finalment i com ja s'ha avançat, la majoria dels grups (a excepció del PM1) han pres les sessions del curs d'inducció com a guia a l'hora de concretar les sessions d'intercanvi.

Activitat de mentoria:

a) Objectius:

En la majoria dels casos no s'especifiquen els objectius que han guiat el desenvolupament de la relació de mentoria entre el professor veterà i el novell. Aparentment, en alguns grups els objectius han estat establerts pel mentor (PM4, PM1) en funció del que ell, des de la seva pròpia experiència, pensava que podia interessar al novell.

Jo penso que els objectius no s'han pactat amb els novells. Jo penso que no sé si ho vaig proposar però més aviat va sortir, perquè jo també em trobava indefensa i pensava què vaig fer amb aquesta gent? I aleshores vaig intentar un mica dir, doncs bé, coses que a mi m'han impactat d'altres professors. M'entens? I aleshores per aquí va sortir. Però penso que aquesta no és la manera més positiva de fer-lo, també. (Document 'ENT2-M1. Section 1, Paragraph 43, 412 characters)

En altres casos, els objectius estaven més pròxims a les exigències del curs d'inducció. Només en una ocasió s'ha realitzat un procés de detecció de necessitats per determinar les demandes de formació del professorat menys experimentat. Es tracta del cas PM2.

Des del grup de novells PM1 sorgeix la necessitat d'establir millor quines serien els objectius de la mentoria.

b) Àrees temàtiques:

Bàsicament en la relació de mentoria establerta per tots els grups, s'han tingut en compte els temes establerts en el CIDU: context universitari, responsabilitats del professor i docència universitària.

Els temes giraven entorn de les lectures. En aquest sentit, es va començar avaluant el context universitari, que entenem per ensenyament, etc. fins arribar a qüestions didàctiques més precises en la línia de què "hauria de fer en el cas que un alumne x no actués de forma cooperativa", etc. (Document 'DOC6-N4'. Section 0, Paragraph 14, 301 characters)

Els grups PM3 i PM5 han incorporat al seu torn temes relatius a la pràctica docent del novell. Aquest aspecte és recollit per algun novell d'altre grup qui considera que les sessions alienes als problemes dels joves professors poden convertir-se a parlar solo per parlar. Un cas completament diferent ha estat el del PM1 en què s'ha pres com a centre d'interès el professor universitari des de l'àrea professional, però sobretot des de la personal.

Una síntesi dels temes treballats serien:

- Situació del novell.
- Problemàtica de l'assignatura i pràctica docent del novell.
- CIDU (context, responsabilitats docents, docència universitària).
- Relatius al desenvolupament de la mentoria i el curs d'inducció.

Un punt important és l'escassa atenció prestada al tema de la investigació o la gestió. La gestió no és esmentada en cap moment per cap dels grups. Quant a la primera, la investigació, molts dels participants es plantegen si ha format realment part dels propòsits del curs. Si és així, s'ha relegat en un segon pla a favor de la docència.

Quant a la pràctica investigadora, penso que el curs no s'ha orientat en aquest sentit, si és que aquest era el seu propòsit. Entenc que se centra en la formació pedagògica del professorat novell, i com a tal la investigació ha estat relegada a un pla secundari. S'hi hauria d'insistir? És per ventura també aquest el propòsit del curs? (Document 'INF-N3'. Section 1.1, Paragraph 9, 341 characters)

Caldria preguntar-se si ha estat la influència dels temes del curs d'inducció el que ha desviat l'interès dels grups de mentoria sobre aquest àmbit. Algunes raons o excuses que s'argumenten sobre l'absència de la investigació són el fet que la mentoria no està vinculada a aquesta àrea o que no és tant l'interès, necessitat o prioritat del novell. La primera cosa a què ha de plantar cara és a la docència.

Se suggereix que seria més fàcil abordar el tema de la investigació si el professor que actua com mentor fora al seu torn el tutor de tesi del novell.

A mi el que m'ha sabut una miqueta de greu, bé vull dir que crec que no hem treballat prou és el teu tema, però més des del punt de vista de la recerca però concretament de la tesi. És a dir, que veig que la mentorització és fàcil de fer i de desenvolupar en el camp docent, però en el camp de la recerca veig que és més difícil. (...) Si que hem comentat possibles publicacions d'alguns capítols que tenies fets, o hem discutit algun cop que era millor publicar alguna cosa o anar a un congrés o anar a un altre, això sí que recordo que ho hem fet, no?, però bé, potser la mentorització en el cas de la recerca és més difícil perquè quedaria més emmarcada, per exemple, no tant en mi com en la persona que t'està dirigint la tesi, no?, en el teu cas dic, pensant que els professors novells normalment són doctorands, és a dir que no són doctors encara. (Document 'INF1 - M5', Section 0, Paragraph 88, 849 characters)

Finalment es recomana que a l'hora de decidir temes i objectius s'haurien de tenir en compte les necessitats i interessos dels novells, però també els dels departaments.

Seria necessari detectar les necessitats, preocupacions dels novells i prioritzar-les en la recerca de la solució. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 31, 119 characters)

Si el procés de mentoria no es dona paral·lel a un curs d'inducció, potser seria necessari establir determinats punts que l'organització (departament) considera que el mentor ha de treballar amb els novells. Per exemple, no s'han treballat aspectes de cultura departamental, recursos del DOE. (Document 'INF3-N1. Section 2, Paragraph 34, 302 characters)

c) Metodologia:

Apareixen dos grans tipus de metodologies: el treball individualitzat més centrat en la docència del novell (pròpia de la mentoria one-to-one, encara que en els grups s'ha ofert també aquesta oportunitat) o el treball en grup o "espais oberts de reflexió" (exclusiva de la mentoria en grup).

Mentre que de l'assessorament individualitzat no s'ha recollit cap opinió contundent, les persones que han participat en sessions grupals canten les excel·lències d'aquesta metodologia. Així comenten que mentors i novells s'han nodrit de l'experiència i aportacions de tots els membres del grup. Que s'ha creat un context d'intercanvi molt ric a causa de la varietat de situacions compartides.

Des del meu punt de vista, l'experiència és molt més enriquidora si no només es dona una relació exclusiva entre professor novell i mentor, sinó que a més es poden compartir experiències i comentaris, dubtes i suggeriments amb altres professors novells. (Document 'INF4-N4'. Section 0, Paragraph 19, 256 characters)

Aquest enriquiment sembla ser fins i tot major quan en el grup es conta amb la presència de diversos mentores com és el cas del PM2. D'altra banda, també es reconeix que aquesta metodologia porta una sèrie d'inconvenients com ara la dificultat de consensuar interessos, horaris, la necessitat d'invertir més temps per construir la confiança o que el treball en grup pot limitar el tipus d'estratègies o d'activitats a desenvolupar en el si de la mentoria. És més complicat per exemple realitzar observacions entre iguals.

Un altre factor que ha influït ha estat el nombre de participants: contra més gent participant en l'experiència, més es triga a construir una relació sincera. A més, contra més gent més difícil és arribar a un acord sobre temes a treballar (és més difícil trobar interessos comuns.) principi quan només erem tres novells, la Maria ens va proporcionar material per a les tesis i fins i tot obrim una carpeta per recollir informació que ens interessava als novells per posteriorment tractar d'escriure un article o presentar una ponència. Amb el gran grup, les activitats s'han vist més limitades. (Document 'INF3-N1'.Section 2, Paragraph 15, 609 characters)

Només dos subjectes que han participat en treball en grup consideren que la mentoria hauria de realitzar-se més individualment. Segurament, aquestes dues persones tindran una concepció de la mentoria enfocada totalment a la millora de la pròpia pràctica docent i entenent-la més com una estratègia de *coaching* que com un instrument per generar reflexió.

d) Estratègies:

Bàsicament, les estratègies utilitzades han estat la lectura individual de diferents documents (normalment presos de les carpetes del mentor del curs d'inducció) i la discussió i la posada en comú en el si del grup. De vegades, això s'ha formalitzat una mica més en forma de debat. També s'han intercanviat experiències o problemàtiques particulars i s'ha reflexionat grupalment sobre les mateixes.

Ens proposava l'anàlisi prèvia d'alguna lectura, que ella mateixa ens proporcionava i que servís d'excusa o de guia de la sessió i, sobre tot, com un element de reflexió. (Document 'DOC2 - N1'Section 1, Paragraph 12, 177 characters)

Els mentors han il·lustrat els novells a través de l'exemple, han qüestionat els seus coneixements mitjançant la pregunta i els han proporcionat un *feed-back*. Respecte a aquest punt, el mentor del PM3 comenta la dificultat de proporcionar retroalimentació al novell quan no hi ha entre tots dos plena confiança.

Finalment, apareix una altra estratègia que ha estat utilitzada exclusivament pels grups de mentoria composts per un sol mentor i una novell i que és l'observació entre iguals. Encara que es desconeix si la generalització del seu ús s'ha degut a un interès cap al mateix o que entre la documentació que es va oferir a mentors es parlava de la possibilitat de realitzar algun tipus d'observació entre iguals o algun tipus de supervisió. Sigui com vulgui, els professors que han tingut l'oportunitat de participar en aquesta experiència la valoren altament profitosa i amb una incidència directa en la millora docent. Professors d'altres grups estan d'acord que és necessari utilitzar aquesta estratègia, tot i que són conscients de la seva dificultat a causa de problemes de disponibilitat i de logística (necessitat que hi hagi una coincidència entre el moment que es desenvolupa la relació de mentoria i el moment que mentors i novells imparteixen docència).

Una altra cosa (que és necessària) és que els mentoritzats puguin assistir a classes dels professors més experimentats i recollir així experiències diferents. Així, el novell podria arribar a tenir un model que desitgi imitar. No hem d'oblidar que les úniques referències que té són les dels professors que els han fet classes durant la seva època d'estudiant. (Document 'ENTI-M1', Section 0, Paragraph 12, 336 characters)

e) Recursos:

Com ha ocorregut en altres ocasions, pràcticament en tots els grups apareix l'ús generalitzat dels materials distribuïts en el CIDU, encara que és ben cert que, en la majoria de les vegades, els mentors han introduït alguns altres documents que al seu parer podien interessar els novells. El PM1 ha estat el grup en el qual menys ús s'ha fet de la carpeta dels mentores del CIDU a causa del fet que la dinàmica organitzada per la mentora no ho propiciava. Com ja s'ha explicat, en aquest grup s'ha treballat el docent universitari com a professional i com a persona i s'ha treballat a partir de models de professor universitari.

Rols dels participants: funcions, actituds, etc.

f) Rol del mentor:

Moltes de les funcions i rols assumits pels professors veterans són compartits indistintament pels mentors dels diferents casos. Així es repeteixen aspectes com l'assessorar, guiar i orientar o facilitar la reflexió, proporcionar i/o situar recursos útils per al novell. No obstant això, semblen trobar-se tres diferents de mentores en aquesta experiència.

Així en els casos que la relació ha estat individualitzada apareix més un perfil de mentor-supervisor. En el PM2, on abans s'incidía sobre el fet que els professors mentoritzats potser no eren tan novells, els mentors han assumit més un paper de mentor-col·lega. Han ofert un mínim d'ajuda al novell per considerar-lo plenament capacitat per desenvolupar les seves tasques.

D'altra banda també penso que, potser, es podria ajudar més els novells en la realització de les seves carpetes docents. Encara que si no es fa, és perquè es té confiança en la capacitat dels joves professors. (Document 'ENT-M2'. Section 2, Paragraph 50, 229 characters)

La relació ha estat molt d'igual "a igual". Finalment, estarien els mentors dels casos PM1 i PM4 que han estat valorats pels seus novells no només per les funcions ocupades (fer), sinó per la seva forma de ser i d'estar. Concretament, els novells del PM1 consideren la seva mentora com un prototip de mentor ideal.

La seva qualitat de catedràtica en cap moment ha estat obstacle per permetre'ns un acostament directe a la seva forma d'entendre la universitat, la docència, la investigació, les relacions entre professors, la gestió, etc. Sense ànim de caure en excessives lloances, per mi la Dra. M1 va ser la mentora ideal. (Document 'DOC3-N1 Section 1, Paragraph 23, 302 characters)

Totes dues mentores són considerades com dues persones preocupades per la formació i situació dels novells (de fet les dues mentores estaven involucrades en processos informals de mentoria amb el professorat més jove dels seus departaments), compromeses amb el seu paper, fins al punt que han buscat mitjans per formar-se, la seva actitud no ha estat d'imposar, sinó de recolzar. Han actuat com a mediadores en el procés d'aprenentatge dels novells i els han proporcionat suport moral.

Un altre aspecte per considerar seria el fet que alguns dels mentors valoren que l'acompliment del rol ha estat molt intuïtiu i improvisat.

g) Rol del novell

Els novells en tots els casos han mostrat interès, preocupació, implicació i motivació pel tema de la mentoria. No obstant això, també és cert que la seva participació sembla haver-se caracteritzat per una falta d'iniciativa. Si bé ha mostrat interès i s'ha involucrat, s'ha deixat dur o arrossegat per les propostes del mentor.

Finalment, potser hi ha hagut una falta d'iniciativa per part dels novells. Així, hem acceptat la proposta de treball de la mentora, però mai no hem realitzat cap petició especial o aportat material per treballar en el grup. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 16, 238 characters).

Relació interpersonal:

La relació interpersonal ha estat valorada en tots els casos com a molt positiva, fet que sembla haver incidit en el bon desenvolupament de la mentoria i en l'obtenció de bons resultats al final d'aquest procés.

El mentor considera que, en aquest sentit, el mentoring suposa cert risc. Si no hi ha proximitat, acceptació i respecte mutu, la relació de mentoria no funciona. (Document 'OBS-M3'.Section 1.1, Paragraph 18, 167 characters)

Alguns grups comenten com la bona relació s'ha vist afavorida per l'existència del vincle o per la proximitat generacional de mentor i novell (PM5). Algun cas també comenta com ha tractat de garantir el bon desenvolupament de la relació mitjançant l'establiment d'un contracte.

Pràcticament els elements que han definit la relació entre mentor i novell en gairebé tots els grups han estat: el compromís, la cordialitat, la sinceritat, la confiança i el respecte mutu.

Beneficis:

Tots els grups han recollit alguns dels avantatges o beneficis que els ha suposat la participació en l'experiència. L'únic grup que no ha realitzat incidència en aquests aspectes ha estat el PM2. Potser no hi ha hagut beneficis o potser aquests ja se suposaven i s'ha donat importància a altres aspectes de la relació de mentoria.

A la majoria dels casos, es reconeix que el benefici de la mentoria resideix precisament en l'intercanvi, la discussió generada entre els diferents professors. Es considera que és aquest "compartir" el veritable motor del desenvolupament professional.

És a dir, que és ric, que pots fer més o pots fer menys, però la mentorització té aquest punt de riquesa que genera discussió, que moltes vegades això aquí al departament no és fa. (Document 'INF1 - M5'.Section 0, Paragraph 48, 181 characters)

D'altra banda, tots incideixen en el fet que tant mentors com novells poden beneficiar-se d'aquest intercanvi.

La mentoria és un procés interessant, n'aprenem tots. (Document 'ENT1-M4'. Section 1.2, Paragraph 10, 56 characters)

Altres individus o grups que poden aprofitar-se de la mentoria serien:

- L'equip docent a l'interior del qual mentor i novell desenvolupen la seva labor (quan tots dos pertanyen al mateix equip).
- L'alumne de grau en produir-se una millora en la pràctica docent de mentors i novells.
- La mateixa institució. Aquí hi ha opinions oposades, perquè hi ha qui opina que la resta de professors del departament no es beneficia del treball de mentoria d'un mentor i del seu novell i que són necessàries altres estratègies que en garanteixin la participació en processos de formació i reflexió compartida. Així

doncs, la mentoria és necessària, però no ho és prou en vista al fet que tingui lloc un desenvolupament professional i institucional coherents.

Alguns beneficis que s'han detectat han estat:

a) Comuns a mentor i novell:

- Revisió i millora de la pràctica docent.
- Creació d'hàbits o dinàmiques de treball (treball cooperatiu).
- Adquisició de coneixements sobre el context, els alumnes, la figura del professor universitari i la docència en general.
- Més aproximació entre els professors veterans i no experimentats.

Obertura de canals de comunicació molt diversificats entre ambdues parts (novells i mentor). Millora qualitativa de la relació personal entre el mentor i la novella. Possibilitat d'entrar en contacte amb un integrant de la universitat que no només la coneix a la perfecció, sinó que li ha dedicat bona part de la seva trajectòria vital. (Document 'INF4 - NI' Section 1, Paragraphs 23-26, 478 characters)

b) Per al novell:

- Coneixement del departament.
- Integració en el departament o almenys a un grup de professors (el dels professors novells).
- Suport moral.

c) Per al mentor:

- Satisfacció personal.
- Presa de consciència de la carrera professional
- Creació de noves inquietuds, reptes professionals.
- Sensibilització sobre la persona i la situació del professorat novell.

La Dra. M5 manifesta que els "novells ensenyen". Considera per tant que la relació de mentorització pot ser molt significativa en el cas d'un docent universitari que no estigui sensibilitzat amb aquests temes. (Document 'ENT1 - M5' Section 1.2, Paragraph 31, 212 characters)

Un aspecte aïllat que apareix però que mereix la pena recollir és el fet que l'únic professor no experimentat que s'ha queixat obertament de no sentir-se novell ha estat l'única persona que assegura que no ha obtingut cap tipus de benefici formatiu. Tal vegada és degut al fet que la seva disposició negativa cap a l'experiència hagi donat lloc a aquest resultat; però obre de nou la qüestió sobre qui ha de ser el professor novell objecte de ser mentoritzat. Quins criteris cal tenir en compte per a la selecció dels novells en un procés de mentoria?

b. Experiència macro o programa de mentoria

Plantejament general:

Com ja s'anunciava en el punt anterior, l'experiència de mentoria es valora més per la capacitat d'aproximar a professors que no per la pròpia activitat en si (PM2, PM1, PM5).

Les reunions de reflexió, entre professorat, professors joves i professors més bregats (que no vol dir que siguin millors sinó senzillament que duen més anys a la Universitat) em sembla que és molt interessant i molt important per a uns i per a uns altres. I que això em sembla també positiu tant si hi ha una activitat formativa o un diploma, o no hi ha gens i es fa pel simple gust de reunir-nos i millorar-nos (Document 'ENT2-M1' Section 1, Paragraph 8, 438 characters)

En relació amb això s'apunta que no és necessari construir una experiència de mentoria molt formal, sinó que es concep com alguna cosa més natural que depèn de la pròpia voluntat dels professors.

Jo penso que la direcció no té cap paper en aquestes sessions de reflexió mentor - novell. No és un problema de direcció de departament. La direcció de departament pot impulsar grups que es reunixin, potser per parlar dels programes i per parlar de com van les coses, si el programa funciona o no funciona. Però això és altra cosa més personal. (Document 'ENT2-M1' Section 4, Paragraph 111, 371 characters)

D'altra banda, es valora el plantejament general de l'experiència pel fet que s'ha tingut en compte les peculiaritats dels departaments i dels professors. Els mentors i mentores han pogut aportar la seva manera de fer personal.

Estic d'acord que l'organització sigui oberta, perquè si fos tancada em facilitaria el treball però no permetria que posés el meu segell personal. (Document 'ENT1-M4' Section 1.2, Paragraph 97, 152 characters)

Alguns aspectes que s'aconsellen incloure en una experiència d'aquesta mena són:

- Més concreció dels objectius per facilitar una avaluació del procés de mentoria.
- Seguint amb el tema de l'avaluació, s'aconsella la presència d'una persona experta en aquesta temàtica que pugui valorar el desenvolupament de l'experiència i proporcionar pautes per millorar.
- També hauria de donar-se més coherència entre el plantejament de l'experiència global i el que es fa en el si de cada grup en particular per evitar situacions com aquesta:

En línies generals i tenint en compte les necessitats que vam manifestar al començament del curs d'inducció, es van proposar, puc dir que no ha estat del tot cobertes. (Document 'INF2-N1' Section 1, Paragraph 14, 173 characters)

- S'hauria de posar més èmfasi en la selecció del mentor i en la seva recompensa.

Però, a més, tot això hauria de venir acompanyat d'un reconeixement oficial (en forma de crèdits, per exemple) d'aquest treball. (Document 'INF-N3' Section 1.1, Paragraph 14, 131 characters)

- S'hauria de potenciar més l'intercanvi entre novells (per enriquir-se de l'experiència de l'altre, sobretot en els casos que la mentoria és "one-to-one"), entre mentores (per assegurar una coherència entre l'activitat desenvolupada pels mentors, compartir inquietuds, idees, etc.) i entre tots els grups i el grup coordinador (per garantir el compromís dels participants i per assessorar-li en

aquells aspectes que són importants per a la formació del novell i que en el grup particular no s'havia considerat).

Que hi hagués més sessions de treball amb els coordinadors del programa, de manera que permetria no interrompre la dinàmica quan hi ha molt volum de feina d'altres tems (docència, recerca, etc.) i permetria treballar conjuntament amb el mentor alguns temes que sols se'ns han escapat dels mans. (Document 'INF1 - N5', Section 3, Paragraph 23, 317 characters)

Dimensió temporal:

Majoritàriament es considera que la temporalització no ha estat la més adequada. D'una banda, es considera que hi ha una descoordinació entre el moment que els mentores i novells tenen docència i el moment que s'ha plantejat el desenvolupament de la mentoria.

Una altra dificultat es troba en la dimensió temporal del procés de mentoring perquè les assignatures habitualment tenen una durada semestral i el procés de mentoring ha durat un curs. Això vol dir que en alguns casos s'ha produït algun desajust; per exemple: professors mentors amb docència en un període en què la professora novella no podia assistir a la seva classe, o a l'inrevés; temes sobre la planificació docent i l'avaluació dels aprenentatges que és plantegen quan la professora novella ja ha impartit o preparat la seva docència. (Document 'INF-M2', Section 0, Paragraph 11, 544 characters)

Això sembla un impediment per al desenvolupament de la mentoria. Per exemple, suposa la impossibilitat de realitzar observacions entre companys. Aquesta opinió podria estar vinculada a la concepció de mentoria que sembla ser dominant: mentoria com a suport a la docència.

D'altra banda, es considera que la durada no ha estat adequada. Aquí hi ha opinions contradictòries. Hi ha un grup que recomana reduir la durada per augmentar la intensitat, mentre que hi ha altres professors que consideren que hauria d'allargar-se en el temps per ser més coherent amb el procés formatiu del novell o per assegurar la construcció de la relació de confiança.

Em trobo, no obstant això, que la relació de mentoria realitzada durant el curs passat ha quedat, durant aquest curs, totalment paralitzada. I per tant, aquesta preparació inicial, aquest "escalfar motors" s'han quedat en això, en una fase prèvia que no ha tingut una certa continuïtat i coherència amb el procés formatiu que ha de seguir el novell. (Document 'INF6 - N1' Section 1, Paragraph 20, 354 characters)

Rol del grup coordinador:

Mentors i novells estan satisfets amb la tasca del grup coordinador. Només des dels casos PM5 i PM1 es reclama la necessitat d'incrementar l'orientació i la formació per part del grup coordinador.

Seria senzillament això, que ens haguessin donat potser fins i tot, per començar, unes pautes. Primer de tot, un calendari ben estructurat, que no ho havia, entens? Que... almenys ha d'haver set sessions amb els novells particulars, o sigui amb el mentor. I almenys assenyalar alguns punts (a part d'altres coses que puguin dir-se en aquestes reunions) que s'haurien de desenvolupar. I el qual organitza això, que se sap que està més assabentat, que ens hagués ofert la documentació o les pautes precises. M'entens? Aquesta seria la cosa. O sigui que aquí he trobat també una buidor. (Document 'ENT2- M1' Section 1, Paragraph 18, 617 characters)

Fomentar més l'autonomia i iniciativa dels novells. Potser caldria deixar més clar com és el seu rol i responsabilitat en el procés de mentoria. (Document 'INF3-N1' Section 2, Paragraph 33, 150 characters)

5. CONCLUSIONS FINALS.

Després de la interpretació dels resultats de les dades extretes a través dels diversos instruments, primer d'una manera longitudinal, reconstruint cadascun dels cinc casos, i després d'una manera transversal, comparant-los tots, s'exposen algunes conclusions amb l'objecte de elaborar posteriorment algunes propostes sobre com treballar en el futur la mentoria en els departaments.

a) La mentoria s'ha entès, des dels diferents grups (PM) que conformaven aquesta experiència, com un instrument adreçat gairebé exclusivament a la formació en la docència universitària. Potser això ha estat a causa de les dificultats manifestades pels grups, o per la influència del CIDU, i fins i tot també podria ser-ne la causa el fet que des del grup coordinador no s'ha sabut transmetre aquesta filosofia de la mentoria com a mitjà de formació integral del novell. En futures accions d'aquest tipus, s'hauria per tant de conscienciar els mentors i els novells de les possibilitats de la mentoria. Per a això, es podrien organitzar unes sessions formatives prèvies, així com oferir més materials de suport per a l'acompliment dels rols i més assessorament.

b) Així mateix, s'han posat de manifest almenys tres aspectes clau que haurien de tenir-se en compte en futures accions d'aquest tipus.

- D'una banda, s'ha establert la necessitat de l'existència d'un vincle entre mentor i novell. Compartir docència es destaca com el més rellevant. Aquesta opinió reafirma l'orientació cap a la docència que ha tingut l'experiència.
- En segon lloc, s'ha recollit la necessitat de l'existència d'una bona planificació que orienti l'activitat de mentors i novells i afavoreixi la seva continuïtat en la mentoria. Els responsables d'aquesta planificació serien mentor i novell però sempre comptant amb el suport i assessorament del grup coordinador.
- Finalment, s'ha fet evident la idoneïtat que s'estableixi l'agrupament entre mentors i novells sobre la base d'un acord mutu.

En les situacions de mentoria *one-to-one*, aquests tres aspectes han estat significativament considerats. Caldria treballar més aquestes qüestions en els casos de mentoria grupal, potser advertint a mentors, novells i als departaments de la necessitat que la selecció i agrupament es realitzi més d'acord amb vincles naturals existents entre el professorat. D'altra banda, des del grup coordinador, es podria incidir més i orientar a mentors i novells en l'elaboració d'un pla de treball.

c) Quant al tema de la selecció de mentors i novells des dels diferents grups s'ha posat l'èmfasi en l'interès i la motivació d'aquests per participar en la mentoria. Una predisposició, una actitud positiva cap a aquest tipus d'activitat formativa, afavoreix la creació d'un bon clima de treball i un compromís per part dels participants. La mentoria no s'ha d'entendre per tant com una activitat imposada, sinó que mentors i novells han de participar quan ho desitgen o en tenen necessitat.

d) D'altra banda, sembla necessari indagar més en la figura del novell, o millor dit del novell qui participa en un procés d'aquest tipus com mentoritzat: En les característiques que hauria de tenir aquest i els criteris utilitzats per a la selecció. Tanmateix, des del grup investigador es considera que la discussió sobre si el professor novell ha de tenir experiència o no-experiència està relacionada amb el concepte de mentoria que es té:

- Quan la mentoria s'entén com una oportunitat per a la trobada i l'intercanvi d'experiències entre professionals, no importa el grau d'experiència dels joves professors. Aquesta perspectiva implicaria que *no importa qui és novell* (si és un professor principiant o té alguns tipus d'experiència docent prèvia) o *qui és el mentor, sinó la seva predisposició a donar i rebre*.

Amb aquesta afirmació no es voldria caure en l'error de confondre la mentoria amb altre cosa. El que es pretén es reconèixer que, si bé es imprescindible que el mentor tingui més experiència que el novell per tal de poder ajudar-li, assessorar-li, etc., també es cert que els participants en un procés de mentoria poden tenir diferents característiques o situacions

personals i professionals. I que, dins d'aquestes característiques, la més rellevant, la que tindria un efecte més positiu en el desenvolupament de la mentoria seria la disposició i motivació personal per aquesta tasca.

D'altra banda, sota aquesta perspectiva la mentoria podria enfocar-se no només a la docència, sinó a tots els àmbits de la vida professional dels docents.

- Per contra, si la mentoria és entesa com una estratègia per a la formació exclusiva del professor novell, una estratègia per introduir-lo en la docència universitària (com pretenia el CIDU), en aquest cas, sí que importaria el criteri "*experiència*". Així, a aquesta segona perspectiva, se seleccionaria a aquells novells amb poca o cap tipus d'experiència docent.

e) Es recull també la necessitat de facilitar la trobada entre els novells. El valor del grup d'iguals ha estat destacat per aquells grups en els quals participava més d'un novell mentre que ha estat detectat com una necessitat per alguns dels novells que havien establert un procés de mentoria *one-to-one*. Si l'agrupament és *one-to-one* des del grup coordinador s'hauria de fomentar les sessions d'intercanvi entre els novells.

f) L'estratègia formativa emprada per la totalitat dels grups ha estat la lectura, la discussió i reflexió conjunta de diferents documents. Aquesta opció podria haver estat influenciada per les activitats plantejades des del curs d'inducció. Així, mentors i novells de l'experiència GAIU han fet servir els mateixos materials que en el CIDU, i normalment el seu calendari de trobades ha coincidit amb el d'aquest curs. D'altra banda, sembla que en la selecció de les estratègies formatives podrien haver-hi influït aspectes com ara la grandària del grup, el fet de compartir la mateixa assignatura o la coincidència en el temps del desenvolupament de l'activitat de mentoria amb el calendari de classes dels participants.

g) Semblen distingir-se diferents models de mentor (n'hi ha més holítics, n'hi ha d'altres que actuen com supervisors, etc.) d'acord amb tipus d'ajuda prestada als

novells. Per altra banda, l'ajut està influïda pel nombre de persones del grup i per altres aspectes com compartir o no docència a la mateixa assignatura.

h) Des de tots els grups s'ha valorat la importància de la bona relació interpersonal en la construcció i desenvolupament del procés de mentoria. Per aquest motiu, seria important el fet que, abans d'iniciar l'experiència, mentor i novell ja estiguessin en bona relació.

i) La majoria de mentors i novells asseguren haver-se enriquit participant en aquesta experiència, no obstant això, no s'està tan segur que la mentoria hagi beneficiat la resta de professors del departament, per oposició al que assenyala alguns autors sobre el tema (Conway, 1998:17. Hays,T; Gerber,R; Minichiello, V. 1999:88). Suggerixen, per tant, la necessitat de no considerar la mentoria com una panacea i completar-la amb altres estratègies de formació inicial i contínua del professorat.

j) D'altra banda, es fa patent la necessitat d'assegurar certa coherència entre la feina realitzada pel grup coordinador i el que es fa en el si de cada grup. És a dir, el grup coordinador i els mentors haurien de coordinar-se més i conjuminar els seus esforços afavorint així una preparació més completa i integral del novell. A més de coordinació, s'hauria de proporcionar més informació, formació i orientació a mentors. El grup coordinador hauria de ser una espècie de "mentor de mentors". També, seria convenient informar més els novells sobre la finalitat i possibilitats de la mentoria.

k) Un altre aspecte que es repetia era la inadequada temporalització de l'experiència. Des d'alguns grups s'ha posat de manifest la necessitat que existís una coincidència temporal entre el moment que es realitzava el procés de mentoria i el semestre que mentors i novells tenien docència. Evidentment, aquesta postura reitera novament el tipus de visió que des dels grups es té de la relació de mentoria. No obstant això, recollint aquesta aportació es considera que potser la mentoria hauria d'adoptar una forma encara més flexible, ajustant-se més a les necessitats dels professors i dels departaments. Així es considera que lluny d'intentar organitzar diferents

experiències més formalitzades el que s'hauria de fer seria realitzar algun tipus de guia, recollir experiències de bones pràctiques de mentories, etc. i posar-les a la disposició d'aquells professors que estiguessin interessats a participar en una activitat d'aquesta mena.

D) Finalment, és general la creença que el veritable poder de la mentoria resideix en l'intercanvi, en la reflexió compartida per part del professorat. Es considera que s'hauria de fer un esforç per fomentar aquest diàleg, ja sigui dintre d'un programa de mentoria, un curs d'inducció o el que sigui. La cultura universitària actual es caracteritza per ser molt individualista; així que, des de l'equip investigador, es considera que potser es podria mantenir aquest tipus d'experiències de mentoria mentre que es treballa pel canvi cap a una cultura més col·laborativa.

Aquestes conclusions donen algunes claus sobre com aprofitar el potencia de la mentoria en futures propostes d'aquest tipus. Desitgem i esperem que les autoritats institucionals tinguin en compte aquest treball. Com a grup compromès en la formació del professorat restem a la seva disposició.

Barcelona, a juny de 2003

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- BENEDITO, V. (1998) *Una propuesta para la formación inicial del profesorado universitario*. Ponencia presentada en el Congreso de Formación del Profesorado. Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. (2000) Introducción a la ponencia: *La organización de la universidad en apoyo de la docencia*. Congreso Internacional: "Docencia universitaria e innovación". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- BENEDITO, V. et. al. (2001) *Necesidades formativas del profesorado novel de la UB*. (8/V/Cu/12/Bene)
- COLÁS, M.P Y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla: Editorial Alfar.
- COLEN, M; CANO, E; MEDINA, J. L. & LLEIXA, T. (2000) *Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente*. Comunicació al Congreso internacional "Docencia universitaria e Innovación". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- EVANS, L & ABBOTT, I. (1997): *Developing as mentor in school-based teacher training*. In teacher development. Vol. I. nº1
- MAYKUT, P. & MOREHOUSE, R. (1999): *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Ed. Hurtado:Barcelona.

←←←← ANEXOS →→→→

BLOC A → DOCUMENTACIÓ ELABORADA PEL GRUP Y OFERIDA
ALS MENORS.

BLOC B → INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ.

BLOC A:

**DOCUMENTACIÓ ELABORADA PEL GRUP
Y OFERIDA ALS MENORS.**

ANEXO 1: Guia per al procés de mentoria del professorat novell.

**GUIA PER AL PROCÉS DE MENTORIA
DEL PROFESSORAT NOVELL**

(Document pel mentor)

PROJECTE: *Mentorització als departaments universitaris.
Una experiència en departaments de la Divisió V
i de la Divisió II.*

Sumari

- **Introducció**
- **Definició de mentoria**
- **Qualitats dels mentors i mentores**
- **Funcions que poden desenvolupar els mentors i mentores**
- **Alguns exemples d'activitats concretes que es poden dur a terme**
- **Calendari de sessions**
- **Bibliografia**

INTRODUCCIÓ

Des de fa temps i en especial en la darrera dècada es ve alertant de la necessitat de capacitat pedagògica del professorat universitari, tant inicial com permanent, donat que, de forma paradoxal, la formació pedagògica s'exigeix a l'educació primària i secundària però no a l'ensenyament superior. En tot cas, en l'àmbit universitari el que hi ha és una formació de caire disciplinar però és difícil trobar experiències de formació per millorar la docència (Benedito, Ferrer, Ferreres, 1995).

Per dur a terme aquesta formació pedagògica, d'entre les possibles modalitats formatives existents, apostem per la mentoria. La mentoria ha estat dissenyada i posada en pràctica predominantment en contextos empresarials però encara es troba poc desenvolupada en l'àmbit docent.

Habitualment, els professors i professores de 10 ó més anys d'experiència orienten informalment els col·legues, segurament perquè molts d'ells recorden els seus inicis com a quelcom dur, on se sentien sols i desorientats. Per ajudar a fer aquesta tasca de suport de forma més estructurada és que s'ha dissenyat aquesta proposta de seguiment d'un procés de mentoria més o menys guiat. Podem començar fent memòria: Pensem en qui va suposar un fort impacte a la nostra vida professional. Segurament va ser algú que va fer alguna tasca semblant a la figura del mentor/a que proposem posar en pràctica.

QUÈ ES LA MENTORIA?

“Los mentores son guías. Nos dirigen a lo largo del camino de nuestra vida. Confiamos en ellos porque han hecho el camino antes que nosotros. Ellos encarnan nuestras esperanzas, nos alumbran el camino, interpretan señales desconocidas, nos advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas a lo largo del camino”. (Dalox, citat a Marcelo, 1993:206).

El *mentoring*, mentorització o mentoria és l'acte d'ajudar un altre a aprendre; és el procés pel qual una persona sense experiència és recolzada, guiada, assessorada en el seu desenvolupament personal i professional per una altra persona més experimentada o veterana, de forma desinteressada i compromesa (Félez, 2001).

Les conseqüències d'aquesta concepció són bàsicament que concebem la mentoria...

- Com una filosofia, com un model més que com una simple estratègia formativa.
- Com un procés, el procés de ajudar a una altre persona a aprendre, fent un seguiment d'aquest aprenentatge, tutelant-ne les seves accions i no "transferint" el coneixement de la persona experimentada a la persona novell.

- Com un **compromís**, en tant que és el procés on mentor i novell es comprometen en una recíproca reflexió en l'acció, compartint entre tots dos la responsabilitat en el desenvolupament professional del novell.
- Com una **relació interpersonal** on és molt important mostrar una actitud oberta i empàtica, de comprensió, col·laboració i ajuda i on les habilitats de comunicació, diàleg i suport resulten imprescindibles.

El mentor/a és, doncs, un guia, un assessor, un mestre o preparador expert en qui es confia (Bell, 1997). És algú que ajuda a una altra persona a aprendre quelcom que, d'una altra forma, aquella persona hagués après més lentament, pitjor o no ho hagués après.

L'objectiu del mentor/a és crear un context de seguretat per al creixement personal i professional, col·laborant en el procés de formació del professorat universitari com a pràctic reflexiu, com a agent crític que actua a través de la docència i la recerca en el seu entorn universitari i social per provocar canvis, com recercador a l'aula i, en definitiva, com a **professional reflexiu compromès** amb l'aprenentatge dels estudiants i la millora de la institució i de la societat (Benedito, 1996).

QUALITATS DELS MENTORS I MENTORES

Sovint se'ns dibuixen els mentors i mentores com persones que tenen unes certes actituds que fan que orientin millor els altres. En aquest sentit, es diu que els mentors han de ser persones tolerants, flexibles, franques, generoses, pacients, sociables, humils i reflexives. D'entre totes les possibles qualitats que s'atribueixen als bons mentors destaquem sis:

El bon mentor està compromès amb el rol de mentoria, ajudant els nous professors a trobar èxit i gratificació en el seu treball, a créixer, a entendre que cal treballar amb perseverança dintre i fora de l'aula. Aquest compromís fa que hi hagi la creença que els mentors poden tenir un impacte positiu en la vida dels altres, mitjançant un esforç de temps i energia.

El bon mentor accepta el professor novell sense jutjar-lo, reconeixent el seu potencial personal i professional i practicant l'empatia i l'escolta activa. Si el novell està poc preparat, a la defensiva, insegur,... només vol dir que caldrà un recolzament significatiu per part del mentor per fer aflorar les seves capacitats.

El bon mentor està capacitat per donar suport a la docència, fent que el novell observi d'altres classes, observant-lo a ell a classe, conversant, compartint experiències de docència,

participant en seminaris,... i sempre analitzant conjuntament la retroacció procedent de l'alumnat.

El bon mentor és efectiu en diferents contextos interpersonals, creant una relació diferent amb cada mentoritzat individualment en funció de les seves aptituds i actituds, tot ajuntant el seus consells a cada situació i circumstàncies.

El bon mentor és un model d'aprenentatge continu. No té respostes "correctes" ni les "millors" solucions als problemes, sinó que resta obert als col·legues (inclosos els novells), va a congressos, experimenta noves pràctiques, escriu articles, innova a la docència i comparteix i els coneixement (i els seus dubtes) amb els mentoritzats, cercant en tot moment una resposta més correcta que l'anterior o una solució millor que la que tenia.

El bon mentor comunica esperança i optimisme, en tant que creu en el capital humà dels novells i ho fa saber privada i públicament.

FUNCIONS QUE PODEN DESENVOLUPAR ELS MENTORS I MENTORES

També se sol caracteritzar els mentors a partir de les tasques en sentit ampli que han de desenvolupar, com ara...

- Deixar que el tutelat s'equivoqui.
- Proporcionar-li accessos a parts de l'organització però deixar-lo "entrar" per sí mateix.
- Ser desinteressats i generosos i no esperar res a canvi, ajudant el novell a fer-se fort i progressar autònomament, per tant, no allargar dependències innecessàries.
- Saber rendir-se al procés d'aprenentatge i no dirigir-lo en tot moment.
- Acceptar idees i formes de ser diferents a la pròpia, alliberant-se de judicis preconcebuts i etiquetes.
- Animar el novell a innovar i a córrer riscos.
- Escoltar-lo sempre.
- Celebrar els seus progressos.

ALGUNS EXEMPLES D'ACTIVITATS CONCRETES QUE ES PODEN DUR A TERME

Més enllà de les funcions genèriques que són assignades als mentors, podem veure les activitats concretes que els mentors/es poden desenvolupar amb els novells.

És a dir... quines competències tenen concretament els mentors? Entenem que la mentoria és un procés, és una relació que es va elaborant, és una construcció entre mentor i novell a partir dels pactes i compromisos entre tots dos estableixin. Malgrat l'especificitat de cada relació de mentoria, es poden facilitar alguns exemples que han de prendre's de forma orientativa, com:

- Observar les classes del novell i comentar-les.
- Deixar-se observar pel novell a les classes.
- Discutir sobre la docència amb el novell.
- Programar activitats de docència i recerca conjuntament amb el novell.
- Reflexionar plegats sobre el sentit de la universitat i sobre el paper del professorat universitari⁵.

- Ensenyar el novell a planificar i programar la tasca diària.

- Facilitar recursos al professorat novell.

- Compartir estratègies didàctiques amb el novell.

- Integrar el novell en equips.

- Ensenyar el novell a sol·licitar ajuts de recerca.

- Assessorar el novell sobre com fer les tutories.

- Revisar els articles del novell.

- Encoratjar els novells a fer observació entre iguals.

- Ajudar-los a considerar diverses formes d'avaluació.

- Fer-los saber els dubtes que tenim.

- Crear grups-base de debat i millora de la docència.

- Elaborar projectes d'innovació docent.

- Ajudar a elaborar el projecte docent, si s'escau.

- Etc.

Aquestes i/o altres tasques que es diguin a terme en aquest curs d'inducció depenen, en darrer terme, de la relació que s'estableixi i del que negociïn mentor i novell de forma personal.

LA MENTORITZACIÓ: UN COMPROMÍS

La participació dels mentors en aquest curs d'inducció sí que reclama un cert compromís que queda posat de manifest en els següents cinc punts:

Com a mentor et compromets a...

Realitzar un contracte d'aprenentatge amb el novell, on quedin establerts els treballs i els terminis a què us comprometeu.

Comunicar-se periòdicament amb el novell per tal d'orientar-lo en el procés d'elaboració del portafolis o carpeta docent.

Guiar el procés de creixement del novell amb tutories i/o sessions de treball i/o posant en pràctica alguna de les activitats suggerides.

Assistir a les sessions de treball conjunt entre novells i mentors.

Recollir d'alguna manera el tipus de relació que s'estableix i la seva evolució, ponderant els aspectes positius i aquells altres millorables.

⁵ Per facilitar aquest debat es lliuren, de forma orientativa, un seguit de documents sobre la situació de la universitat i del professorat universitari.

BIBLIOGRAFIA

- BELL, C. R. (1997). *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.
- BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- BENEDITO, V. (1996). Formación para la docencia universitaria. En S. Rodríguez, J.M. Rotger, F. Martínez (Ed.), *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria* (pp. 95-99). Barcelona: Cedecs Editorial.
- FÉLEZ, B. (2001), *La mentorización como camino para la formación del profesorado en los departamentos universitarios*. Barcelona: Projecte de tesi inèdit.
- FULLERTON, H. (1996), *Facets of Mentoring in Higher Education*. Vol 1. SEDA (Nottingham)
- GONZÁLEZ, M. (1999). La formación del profesorado novel. En V. Ferreres y F. Imbernon (Coords.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pp. 201-223.
<http://www.mentors.net>
<http://prometeo.cica.es/macarmenweb/docencia/materiales/marita3.htm>
<http://teachermentors.com>
- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan, pp. 535-548.
- IMBERNON, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (nº 34), 123-132.
- MARCELO, C., SÁNCHEZ, M.R. (1990), El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (vol. II). Barcelona: DOEs, pp. 220-225.
- MARCELO, C. (1993), El perfil del profesor universitario y su formación inicial. *Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y réplicas*. Comunicación presentada en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 191-211.
- MARCELO, C.; LÓPEZ, J. (1997), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MAYNARD, T. (1997), *An Introduction to Primary Mentoring*. London: Cassell
- ROWLEY, J. B. (1999), The good mentor. *Educational Leadership*, vol. 56, number 8, may.
- UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. (1992). *Seminari de Metodologia Didàctica Universitària II*. Tarragona: Departament d'Educació i Psicologia de la URV.

ANEXO 2: Anàlisi de necessitats dels novells de la divisió II.

RECURSOS PEL PROCÉS DE MENTORIA

(Document pel mentor de la DII)

PROJECTE: *Mentorització als departaments universitaris.
Una experiència en departaments de la Divisió V
i de la Divisió II.*

Índice

- **Necesidades formativas de los noveles de la División II.**
- **Estrategias para una formación pedagógica práctico-reflexiva para usar en el proceso de mentoría.**
- **Bibliografía.**

El documento que se presenta a continuación pretende ser una guía para el profesor veterano a la hora de desempeñar sus tareas de mentoría.

En primer lugar, y con el objeto de ayudarle a conocer en qué aspectos necesitan más apoyo y asesoramiento cada uno de los y las profesoras noveles que están a su cargo, se han recogido las percepciones que estos profesores tienen de sus propias necesidades como docentes. Para ello se ha utilizado una técnica de discusión grupal colaborativa mediante la que se ha tratado de involucrar a los y las noveles en un proceso de reflexión y análisis crítico de su propia acción docente.

Por otra parte, se sugiere al mentor algunas estrategias de formación basadas en una perspectiva reflexiva que pueden serle de utilidad en su actuación a lo largo de esta experiencia.

En ningún momento se pretende con todo esto cuestionar la labor del mentor o tratar de imponerle un modelo de actuación, simplemente ofrecerle pistas, sugerencias... para conseguir entre todos potenciar relaciones entre mentor/a y nove/les más enriquecedoras y significativas.

a.- Necesidades formativas de los noveles de la División II.

En el proceso de detección de necesidades se ha separado el colectivo de noveles en función de las Divisiones a las que pertenecen, buscando de ésta manera obtener grupos con culturas profesionales más o menos similares. Así pues, lo que aquí se recogen son las necesidades específicas del grupo de profesores y profesoras noveles de la División de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales.

A partir de la identificación de necesidades realizada por cada uno de los miembros del grupo se ha llegado a una identificación colectiva, consensuada y en la que todos se veían reconocidos (cuadro 1).

CUADRO 1: *Identificación de necesidades*

1.- Estrategias didácticas → interés y reflexión de los alumnos → trabajo con grupo tarde (heterogéneo)	6.- Material curricular extensión elaboración
2.- Presentación de contenidos. nivel elaboración secuenciación selección	7.- Evaluación Elaboración de exámenes
	8.- Formación pedagógica ⁶

⁶ Éste ítem queda descartado en la categorización porque realmente se trataría de una macro categoría que incluiría a todas las demás. No obstante se encontró muy positivo el que los noveles valoraran la

3.- Cómo conseguir la participación de los alumnos 4.- Ritmo/ velocidad de la clase 5.- Ejercicios prácticos número secuenciación teoría - práctica	9.- Recursos soporte (base de datos, servicios, etc.) 10.- NNTT (dossier electrónico, etc.)
---	--

Seguido de ello, se han clasificado las mismas dentro de categorías significativas que permitieran hacerse una idea de la magnitud del problema (cuadro 2). Por último, se ha pedido a los profesores y profesoras noveles que priorizaran las mismas en función la importancia dada a cada una de éstas problemáticas de cara a mejorar su práctica profesional.

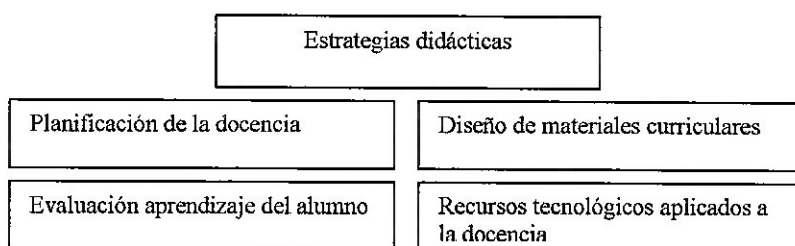
CUADRO 2: *Categorización*

Nº necesidad	Categoría
9 +10	Recursos tecnológicos aplicados a la docencia universitaria
1 + 3 + 4	Estrategias didácticas
7	Evaluación aprendizaje del alumno
2	Planificación de la docencia (identificación, selección, elaboración y secuenciación de contenidos)
6	Diseño de materiales curriculares

De éste modo se ha llegado a la conclusión de que la preocupación mayor de estos jóvenes docentes gira en torno a la **escasez de estrategias didácticas** con las que se encuentran en estos momentos a la hora de motivar, implicar al alumnado, hacerles reflexionar sobre su aprendizaje, etc. Por otra parte también necesitan herramientas para dinamizar la clase cuando se encuentran con grupos muy heterogéneos y de asistencia variable. La segunda dificultad que observan y a la cual les gustaría hacer frente es la **planificación de la docencia**: cómo identificar, seleccionar, elaborar y secuenciar los contenidos de aprendizaje. En tercer lugar valoran la necesidad de formarse en el **diseño y elaboración de materiales curriculares**. Por último, en cuarto y quinto lugar respectivamente, consideran conveniente el adquirir conocimientos y estrategias con relación a la **evaluación del aprendizaje de su alumnado** (cuándo realizarla, con qué instrumentos, cómo elaborar los mismos, etc.) y conocer que **recursos tecnológicos** están a su disposición y como aplicarlos a la docencia universitaria (cuadro 3).

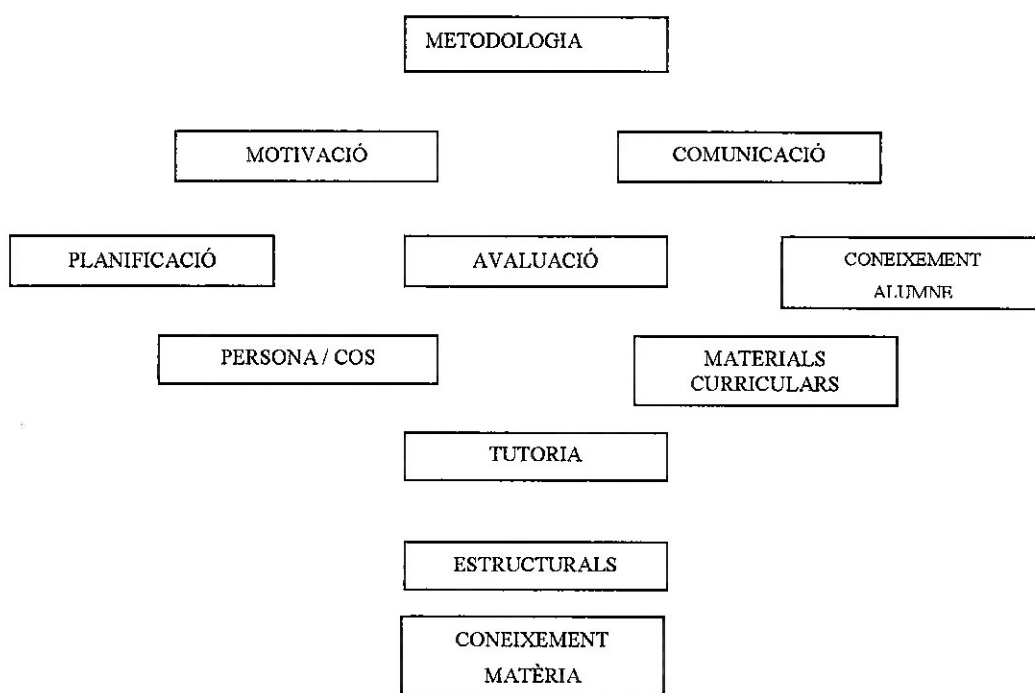
necesidad de una formación inicial pedagógica por lo menos al mismo nivel que la que se da al

CUADRO 3: *Priorización*



Comparando estos resultados con los obtenidos en el análisis de necesidades de formación del profesorado novel de la UB⁷ realizado por el Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado del DOE en el transcurso del curso académico 1999 – 2000, vemos como muchas de estas categorías se repiten aunque, evidentemente, la priorización sea un tanto diferente (cuadro 4).

CUADRO 4: *Diamante “Necesidades de Formación del Profesorado Novel de la UB”*



Por último, se añaden algunas de las conclusiones recogidas en el citado informe con relación a todos éstos aspectos:

profesorado de secundaria (CAP):

El profesorado novel tiene claro y valora la *planificación de la docencia*. Mayoritariamente tiene una visión más bien tradicional aunque coincidiría con la que obligatoriamente se debe poner por escrito en los programas de las asignaturas y en la guía del estudiante. Sería interesante comprobar la distancia entre lo que se planifica y lo que se ejecuta en la docencia.

También los aspectos vinculados a la *metodología docente* son considerados importantes por el profesorado novel, aunque este hecho no garantiza que sean aplicados en su docencia. El que la mayoría de ellos no los domine hace pensar que predomina una docencia expositiva (de más o menos calidad). Por tanto, se puede concluir que es evidente la falta de formación para utilizar alternativas metodológicas en la docencia puramente expositiva. Deberían diferenciarse situaciones en función del número de estudiantes por clase. Mientras la ratio sea tan amplia (de más de 100 estudiantes a menos de 20) es muy difícil dar soluciones globales. ¿Se ha de tratar igual a un grupo de Derecho de más de 150 estudiantes que a un grupo de Filología o Magisterio de 60 estudiantes?

El profesorado novel considera poco importante la *organización espacial del aula*. Se entiende que es una respuesta condicionada por las tipologías de aulas de la UB (aulas grandes con bancos, aulas pequeñas con sillas sueltas, etc.).

Respecto a la *evaluación*, el y la profesora novel consideran importante y dominan los elementos tradicionales de evaluación: exámenes de tipo test, preguntas más o menos memorísticas y corrección de las pruebas. Evidentemente, en determinados centros la evaluación de las prácticas de laboratorio, del prácticum y de los trabajos de campo tienen un gran valor. Es necesario conocer el valor proporcional de unas y otras evaluaciones. En cambio, el tipo de evaluación alternativa en la que predomina la evaluación formativa, continua, cualitativa (dossier, informes, trabajos de reflexión, de innovación y autoaprendizaje, portafolios, etc.) son poco consideradas, poco conocidas y menos valoradas. En conclusión, se ha de informar al profesorado y formarlos en cuestiones de evaluación y potenciar experiencias innovadoras en ésta línea.

⁷ Investigación financiada por el Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la UB.

Las cuestiones que tienen que ver con la *relación profesor-alumnado* se consideran muy importantes, especialmente para el profesorado novel quien, necesita adquirir una autoimagen positiva y no trabajar con angustia o incomodidad. Por estos motivos, en general, se valora muy positivamente la existencia de un buen clima de trabajo, la participación de los estudiantes en clase y el establecimiento de una buena comunicación. Aunque el profesorado afirma tener un buen dominio de estos aspectos, hay que señalar que en el análisis colaborativo de la División II⁸, los docentes noveles solicitaron una formación específica al respecto. Por lo tanto, se ha de profundizar y prepara al profesorado novel en tales cuestiones que se consideran tan relevantes. La respuesta negativa en relación con la importancia del dominio de las *tutorías* se cree debida al hecho de que la cultura de tales prácticas en el proceso formativo no está consolidada, ni por el profesorado ni por el alumnado. La tendencia hasta hace relativamente poco, era considerarlas como momentos de consulta de exámenes o mejor dicho, de los resultados negativos obtenidos por parte de los estudiantes y si eran injustos los suspensos o notas bajas. En conclusión, se ha de formalizar la importancia de la tutoría en el proceso docente, en tiempo real y de manera obligatoria para profesorado y alumnado. Pero antes se ha de diseñar una propuesta formativa que el profesorado ha de interiorizar y después aplicar.

b.-Estrategias para una formación pedagógica práctico-reflexiva para usar en el proceso de mentoría (Dr. Josep Lluís Medina).

En este documento se recogen, de manera somera, algunas de las estrategias formativas más usadas en los programas de orientación reflexiva⁹.

Pero antes es necesario precisar que el énfasis que en la actualidad se está poniendo en la concepción reflexiva de la formación del profesorado y de la práctica profesional podría sugerir que existe un amplio consenso y una clara comprensión acerca de la idea de práctica reflexiva. Sin embargo, lo que a primera vista podría parecer una amplísima aceptación de las tesis reflexivas en el campo de la formación del profesorado es, en realidad, toda un retórica acerca de la reflexión que a modo de práctica de legitimación se ha impuesto en una serie de planteamientos diferenciados sobre la formación del profesorado que casi sólo tienen en común

⁸ Se refiere a la investigación ya finalizada sobre necesidades formativas del profesorado novel de la UB.

⁹ Una de las concepciones más actuales en la formación del profesorado universitario.

el uso del término. Se impone, por tanto, la necesidad de arrojar alguna luz sobre la naturaleza de la reflexión, la práctica reflexiva y su repercusión en la formación docente.

Uno de los principios generales y metodológicos que informan el diseño y desarrollo de programas reflexivos es la superación de la dicotomía teoría-práctica tanto en lo relativo a la investigación como a la formación inicial y capacitación tomando como principio organizador la indagación y reflexión del docente sobre su propia práctica.

El docente ya no es visto como un simple aplicador de conocimientos pedagógicos producidos en contextos ajenos a su práctica sino que se le considera un investigador en la acción. Se trata de superar la relación lineal, jerárquica y prescriptiva entre el conocimiento académico y la práctica del aula.

En general se acepta que los programas de formación con un enfoque de enseñanza reflexiva se orientan a la consecución de los siguiente objetivos:

- Capacitar a los docentes para analizar, debatir, cuestionar y modificar su propia práctica.
- Potenciar el análisis y conocimiento por parte de los docentes del contexto social y político en el cual desarrollan su trabajo.
- Capacitar a los docentes para tomar conciencia de la naturaleza moral de la práctica educativa.
- Fomentar en los docentes la actitud de autoperfeccionamiento constante.
- Potenciar el desarrollo de las teorías personales del profesorado acerca de su práctica.
- Facilitar el desarrollo de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

Cabe recordar que, genéricamente hablando,

<p>El objetivo final de todo programa que pretenda desarrollar la reflexión no debe ser otro que fomentar en los docentes habilidades metacognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista pedagógico, moral y social.</p>
--

Existe una gran variedad de estrategias que se han venido utilizando para llevar a la práctica programas de formación orientados hacia la enseñanza reflexiva. En lo que sigue se detallan brevemente algunas de las estrategias más usadas para fomentar la práctica reflexiva.

Estudio de Casos

El origen del método de caso en la formación se sitúa en 1870 cuando Christopher Laudell lo introduce como método pedagógico en la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard. Desde entonces su diseminación por centros superiores de formación ha sido imparable.

Sin embargo existen dos tradiciones en su uso que difieren en cuanto al objetivo que persiguen, el contenido y el método que utilizan. En la “tradición” de las Facultades de Derecho:

El objetivo de los casos es ayudar a los estudiantes a **aplicar** los principios y normas legales a situaciones específicas.

El método es fundamentalmente **deductivo** y, en general, existe una **respuesta correcta**.

- Se entiende el conocimiento profesional como un conjunto de hechos reglas y procedimientos que se aplican de forma no conflictiva a situaciones concretas.

El papel del formador es transmitir y demostrar la aplicación de la regla a los hechos de la práctica. Los ejemplos de problemas que contienen los casos se ajustan a categorías teóricas y técnicas.

Por el contrario, en la “tradición” de Estudios Empresariales:

El objetivo de los casos es ayudar a los estudiantes a **fundamentar** teóricamente sus decisiones y **relacionar** principios generales con **situaciones problemáticas**. Se trata de que los alumnos alcancen a percibir las conexiones entre el conocimiento general y los problemas concretos, conexiones que se muestran como problemáticas.

El método es **dialéctico, inductivo-deductivo** y, en general, existe **más de una respuesta correcta**.

- Se entiende el conocimiento profesional como una amalgama de saber teórico y reglas para la acción que se transforman mutuamente de manera continua.

El papel del formador es hacer preguntas para guiar el trabajo y facilitar la metacognición de los estudiantes.

El método de caso que está siendo cada vez más utilizado en la formación pedagógica del profesorado universitario para potenciar en los docentes los procesos reflexivos responde más a esta segunda orientación.

Los casos hacen que los docentes **reflexionen juntos**. Son la base para los debates y análisis que conducen al pensamiento reflexivo. Esta actividad se considera básica para la formación de docentes reflexivos porque potencia que los profesores dialoguen entre sí, compartan sus comprensiones y reconstruyan sus significados en un proceso de reflexión colegiada continuo.

En la formación de noveles los casos son muy útiles porque con ellos se ayuda a los profesores debutantes a:

Tomar conciencia de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayudan a los docentes a familiarizarse con la reflexión, el análisis y la acción en situaciones complejas.

Desarrollar hábitos de pensamiento que les ayuden a reconocer como problemáticas las situaciones de aula.

Tomar conciencia de la unicidad y singularidad de las situaciones áulicas.

Desarrollar capacidades de pensamiento analíticas y sintéticas. Desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la capacidad de resolución de problemas.

Existen diversas modalidades de casos. Las más usuales son.

- **Descripción de modelos.** Se presenta a los docentes situaciones “modélicas” de enseñanza que deben imitar y asimilar. Han sido profusamente utilizados con las estrategias de microenseñanza. Hoy están en desuso.
- **Resolución de problemas.** Se presenta una situación real y problemática de enseñanza que los docentes han de resolver.
- **De comprensión.** Son los más utilizados. Se pone énfasis en el desarrollo de estrategias de reflexión y metacognitivas: qué criterios se usan para construir la situación problemática, qué comprensiones se producen, cómo se representa el contenido que el caso plantea. Se trata de realizar una conversación reflexiva con la situación problemática que ayude a los docentes a tomar conciencia de sus propias teorías implícitas y estructuras de significado.

En definitiva los casos, como situaciones y problemas extraídos de la experiencia que son, sirven para que los docentes se inicien en procesos colegiados de indagación y reflexión mediante una conexión dialéctica entre la teoría y la práctica educativa. Además fomentan el aprendizaje vicario ya que presentan las experiencias de otros y los modos en que han afrontado las diversas situaciones. En este sentido, hay que entender que los casos son narrativas acerca de la enseñanza (su problemática) surgidas de las experiencias de docentes cuando se enfrentan a los dilemas de la práctica. Así el caso nos muestra cómo otros han construido una situación, construcción que depende de sus sistemas apreciativos, sentimientos, valores y conocimientos. Todo ello es conocimiento experiencial enormemente útil para el docente novel. Pero además, la interacción entre iguales resulta tan valiosa para el aprendizaje como el papel del formador. Se produce una suerte de aprendizaje experiencial en el que el docente se sumerge en el mundo de la realidad de la enseñanza.

Diarios

Los diarios escritos y las autobiografías están siendo cada vez más utilizados como modo de elicitar una enseñanza y aprendizaje reflexivos. Hoy día se han convertido en un componente importante en la formación de profesores debutantes gracias a la reconceptualización que ha experimentado la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje.

Hasta hace bien poco tiempo los diarios (y la escritura en general) no estaban presentes en los programas de inducción de docentes noveles como una modalidad para ayudarlos en su proceso de aprendizaje profesional porque las actividades que requerían la escritura se hallaban bajo las asunciones del paradigma tradicional o “aprender a escribir” (por oposición al paradigma de “escribir para aprender”) en el que se asumía que :

Los docentes noveles pueden asimilar el conocimiento profesional con independencia de sus habilidades para la escritura.

Escritura y pensamiento implican procesos y habilidades de distinta naturaleza. Cada uno puede, y quizás debiera, aprenderse por separado.

La escritura es una actividad secuencial y lineal que supone el dominio acumulativo de elementos como sentencias y estructuras.

El principal objetivo de la escritura es la comunicación. Realizar un trabajo por escrito permite al docente mostrar lo que sabe.

En ese marco de comprensión es imposible que el diario como instrumento de reflexión tenga cabida. Aquí, la escritura sólo es necesaria como un instrumento que los docentes utilizan para comunicar lo que saben a través de exámenes escritos, trabajos etc. Esta escritura es esencialmente técnica; cuando uno sabe lo que desea decir, se trata simplemente de comunicarlo de la manera más precisa posible.

Sin embargo, todos esos planteamientos están siendo abandonados a partir de recientes investigaciones en la formación de docentes (Clandinin, 1991; Clandinin y Conelly, 1986; Conelly y Clandinin, 1990)

Según los datos que arrojan esos trabajos los docentes debutantes pueden aprender más fácilmente el conocimiento profesional que requieren (que es de naturaleza personal, simbólica y altamente contextual) introduciendo estrategias que como los diarios favorecen un aprendizaje reflexivo. Los diarios se engloban en el paradigma de “escribir para reflexionar” que se funda en las siguientes asunciones:

El diario implica un proceso de reflexión a través del cual los alumnos acceden al conocimiento profesional de una manera profunda, comprensiva y significativa (como opuesto a aquel aprendizaje memorístico).

Las habilidades de escritura que el diario potencia son primeramente habilidades de pensamiento (ambas competencias son inseparables).

El diario permite el desarrollo de comprensiones profundas como proceso de construcción de significados.

La escritura en el diario es un proceso dialéctico (una conversación con uno mismo y la situación) antes que lineal.

Las habilidades de pensamiento de orden superior (que incluyen además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento) pueden potenciarse a través del proceso de diálogo con uno mismo y con otros que el diario genera.

La naturaleza interactiva del proceso de escritura de un diario permite a los docentes reflexionar sobre y responder a su propia escritura, esto es, confrontarse con su propio pensamiento.

El diario puede ser utilizado tanto en la formación teórica como en las prácticas de formación.

Las siguientes son algunas orientaciones para su introducción en la formación teórica:

El diario se iniciará a principio del curso de inducción (puede ser considerado un elemento nuclear de la carpeta del docente).

Difiere de los apuntes en estructura y contenido.

Se trata de realizar una descripción analítica y reflexionada (conversación reflexiva) de las ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones que han suscitado la lectura de los materiales (si los hay) y de todos aquellos aspectos de la dinámica del aula (clima, estructura y contenido de las intervenciones, dinámicas generadas) o del contexto social más amplio en el que el docente se mueve (facultad, universidad, campo de trabajo etc.) que puedan relacionarse con su desarrollo profesional. Es particularmente importante relacionar e incorporar al diario las reflexiones, ideas y conceptos que se generen a lo largo de los encuentros con el mentor.

Por otra parte, los diarios son una excelente herramienta para el desarrollo y potenciación de la comprensión. Los docentes, a través del uso de diarios, desarrollan comprensiones específicas de las situaciones en las que participan. Para ello, durante el curso de inducción, debe llevarse a cabo el siguiente procedimiento y en varias ocasiones.

1º. Periódicamente, se solicita a los docentes que analicen y reflexionen sobre las primeras anotaciones de sus diarios. Se trata de fomentar el desarrollo de conversaciones dialógicas de los docentes consigo mismos en las que pueden identificar la manera en que objetivaron y asignaron un sentido a sus experiencias anteriores.

2º. La reflexión será completada si en esos momentos se les pide que escriban una descripción de cómo sus percepciones o comprensiones de la situación han cambiado desde esas primeras narraciones. Reflejarán de ese modo, el efecto que las nuevas experiencias y comprensiones han tenido en la modificación de su perspectiva sobre la misma situación.

En síntesis, el profesorado puede ayudar a desarrollar procesos reflexivos en los estudiantes a través de estrategias que como el diario en sus diversas modalidades (individual, colectivo, de diálogo) ofrece oportunidades para la elaboración de comprensiones basadas en una interpretación consensuada (entre iguales o entre docentes y alumnos) de los significados.

Supervisión Clínica.

Esta es una de las formas más utilizadas en el contexto anglosajón para fomentar y desarrollar los procesos reflexivos de los docentes en formación.

Por **supervisión** debe entenderse el proceso de soporte, apoyo y ayuda de un supervisor/mentor a un profesor en formación.

El apelativo de **clínica** hace referencia al establecimiento de una relación cara a cara entre el mentor y el docente centrada en las acciones que éste ha desarrollado durante su acción docente.

Es una estrategia para el aprendizaje y perfeccionamiento de la actividad docente tomando los datos del análisis y la reflexión de las propias acciones del docente novel como elemento clave para la retroalimentación.

Es una supervisión orientada al aprendizaje de la enseñanza realizada mediante ciclos repetidos de planificación, observación y reflexión sobre la acción realizado conjuntamente por mentor y docente.

En la formación de docentes la supervisión clínica se ha ido transformado de un modelo con connotaciones directivas y centrado en la modificación de conducta a otro más caracterizado por su visión democrática y por estar centrado en el profesor debutante y en sus procesos de reflexión y orientado a hacerlo más analítico respecto su propia práctica. El núcleo son los procesos racionales mediante los cuales se puede transformar la comprensión y, por extensión, las acciones del profesor.

Algunas de las características que hacen particularmente relevante la supervisión clínica para la formación de docentes reflexivos son las siguientes.

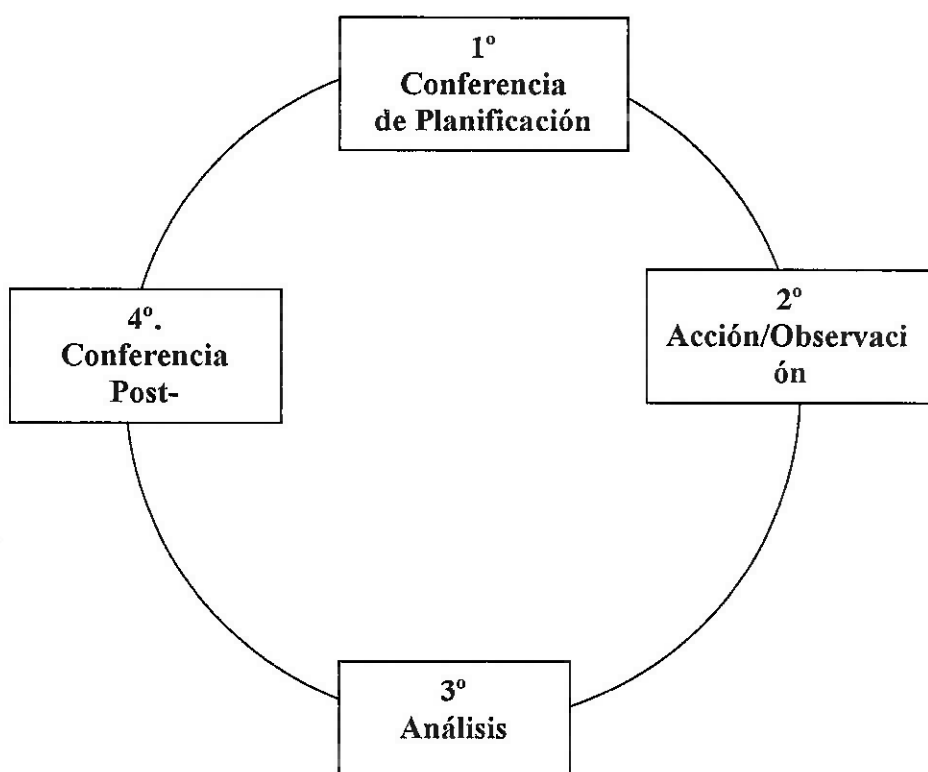
Interacción profunda y continuada entre supervisor/profesor y docente novel desarrollado en ambientes naturales.

Retroalimentación del mentor al docente novel y objetivos públicos y negociados durante la práctica.

Permite a los docentes noveles vivir la realidad de la enseñanza desde dentro, aproximarse a los problemas reales y a los modos como los docentes expertos los resuelven.

Todo ello les ayuda, junto al papel del mentor a potenciar y desarrollar sus capacidades de análisis, síntesis, inferencia y observación.

La supervisión clínica en un proceso cíclico de cuatro fases reflejadas en el siguiente esquema.



1º. Conferencia de Planificación. En este momento docente y mentor desarrollan **colaborativamente** una planificación sobre aspectos de la enseñanza que se van a llevar a cabo: qué actividades se van a desarrollar, qué métodos se van a aplicar, qué aspectos se van a analizar. También se especifican los papeles de ambos durante la experiencia.

2º. Acción/observación. En segundo lugar, se lleva a cabo el curso de acción previamente consensuado: el docente lleva a cabo los procedimientos de enseñanza especificados y el mentor observa la situación recogiendo la información necesaria.

3º. Análisis. Después tiene lugar un proceso de reflexión acerca de la experiencia, primero individual donde docente y mentor analizan por separado la información que éste ha recogido: qué significa, qué revela, qué se puede interpretar en la misma.

4º. Conferencia post-observación. Ahora mentor y docente comparten sus interpretaciones y evidencias y reflexionan sobre qué cambios pueden introducirse en los cursos de acción futuros. Reflexionar sobre los procedimientos y cómo éstos pueden ser reorientados en el futuro. Por último, evalúan conjuntamente las conclusiones y determinan la mejor manera de aplicarlas en nuevas situaciones.

Las conferencias representan el momento en el que tiene lugar verdaderamente el acto orientador y reflexivo. En ella se proporciona al profesor novel información relevante acerca de sus acciones, sus resultados y las formas de mejorarlas

Además la supervisión clínica ayuda a cambiar, ya desde la formación inicial, uno de los rasgos de la cultura universitaria que ha venido dificultando los esfuerzos encaminados a su mejora: la individualidad y aislamiento en el trabajo pedagógico.

c.-Bibliografia

- Benedito, V. (coord.) (2000): *Necessitats de formació del professorat de la Universitat de Barcelona*. Investigació no publicada. Grup de Formació y Desarrollo Profesional del Profesorado del DOE (UB).
- Clandinin, J. y Conelly, F.M. (1991). Learning to live new stories of practice: Restoring teacher education. *Phenomenology+Pedagogy*, 9, 70-77.
- Clandinin, J., & Conelly, F. (1986). The reflective practitioner and Practitioners Narrative Units. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- Conelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19, 2-14.

ANEXO 3: Anàlisi de necessitats dels novells de la divisió V.

RECURSOS PEL PROCÉS DE MENTORIA

(Document pel mentor de la DV)

PROJECTE: *Mentorització als departaments universitaris.
Una experiència en departaments de la Divisió V
i de la Divisió II.*

Índice

- **Necesidades formativas de los noveles de la División V.**
- **Estrategias para una formación pedagógica práctico-reflexiva para usar en el proceso de mentoría.**
- **Bibliografía.**

El documento que se presenta a continuación pretende ser una guía para el profesor veterano a la hora de desempeñar sus tareas de mentoría.

En primer lugar, y con el objeto de ayudarle a conocer en qué aspectos necesitan más apoyo y asesoramiento cada uno de los y las profesoras noveles que están a su cargo, se han recogido las percepciones que estos profesores tienen de sus propias necesidades como docentes. Para ello se ha utilizado una técnica de discusión grupal colaborativa mediante la que se ha tratado de involucrar a los y las noveles en un proceso de reflexión y análisis crítico de su propia acción docente.

Por otra parte, se sugiere al mentor algunas estrategias de formación basadas en una perspectiva reflexiva que pueden serle de utilidad en su actuación a lo largo de esta experiencia.

En ningún momento se pretende con todo esto cuestionar la labor del mentor o tratar de imponerle un modelo de actuación, simplemente ofrecerle pistas, sugerencias... para conseguir entre todos potenciar relaciones entre mentor/a y nove/les más enriquecedoras y significativas.

a.- Necesidades formativas de los noveles de la División V.

En el proceso de detección de necesidades se ha separado el colectivo de noveles en función de las Divisiones a las que pertenecen, buscando de esta manera obtener grupos con culturas profesionales más o menos similares. Así pues, lo que aquí se recogen son las necesidades específicas del grupo de profesores y profesoras noveles de la División de Ciencias de la Educación.

A partir de la identificación de necesidades realizada por cada uno de los miembros del grupo se ha llegado a una identificación colectiva, consensuada y en la que todos se veían reconocidos. Seguido de ello, se han clasificado las mismas dentro de categorías significativas que permitieran hacerse una idea de la magnitud del problema (cuadro 1).

CUADRO 1: *Categorización*

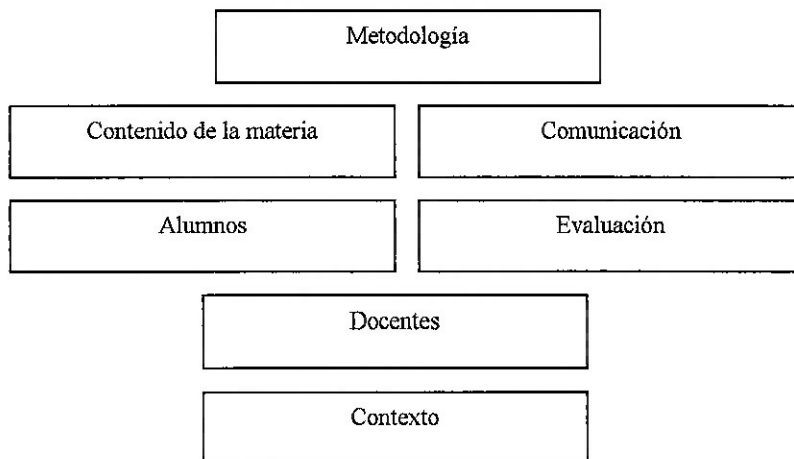
Categoría
Contexto
Metodología
Comunicación (oral, escrita, corporal)
Alumnos
Evaluación
Contenidos de la materia
Docentes

Por último, se ha pedido a los profesores y profesoras noveles que priorizaran las mismas (cuadro 2). Normalmente la priorización puede realizarse en función de tres criterios: a) la importancia dada a la necesidad; b) la urgencia de que tal necesidad sea cubierta; c) la viabilidad de una posible respuesta formativa. En ocasiones, se tienen en cuenta los tres aspectos a través de la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Importancia + Urgencia}}{\text{Viabilidad}}$$

En este caso, los y las noveles han decidido priorizar sus necesidades en función de su convicción de que *la formación puede ser abordada desde la relación de mentorización* (en caso contrario, las categorías estarían dispuestas de otra manera). Sería conveniente por lo tanto, dar respuesta a tales demandas para dar credibilidad a esta intervención.

CUADRO 2: Priorización



Teniendo en cuenta este criterio, la formación que el profesorado novel requiere y solicita iría encaminada principalmente a aspectos relacionados con la **metodología en el aula**: conocimiento de estrategias metodológicas en general; qué metodologías utilizar para trabajar con grupos grandes; cómo motivar e implicar al alumnado; cómo desarrollar la clase magistral; cómo enseñar a aprender al alumnado; cómo reconducir las intervenciones de los mismos cuando utilizamos dinámicas muy participativas; cómo combinar la teoría con las actividades prácticas; cómo utilizar las TICs en nuestra docencia. En segundo lugar, los noveles priorizan un mayor **conocimiento de la materia**¹⁰ así como desarrollar **habilidades y destrezas**

¹⁰ Si el criterio hubiera sido la “importancia”, el “contenido de la materia” estaría al mismo nivel que “metodología”.

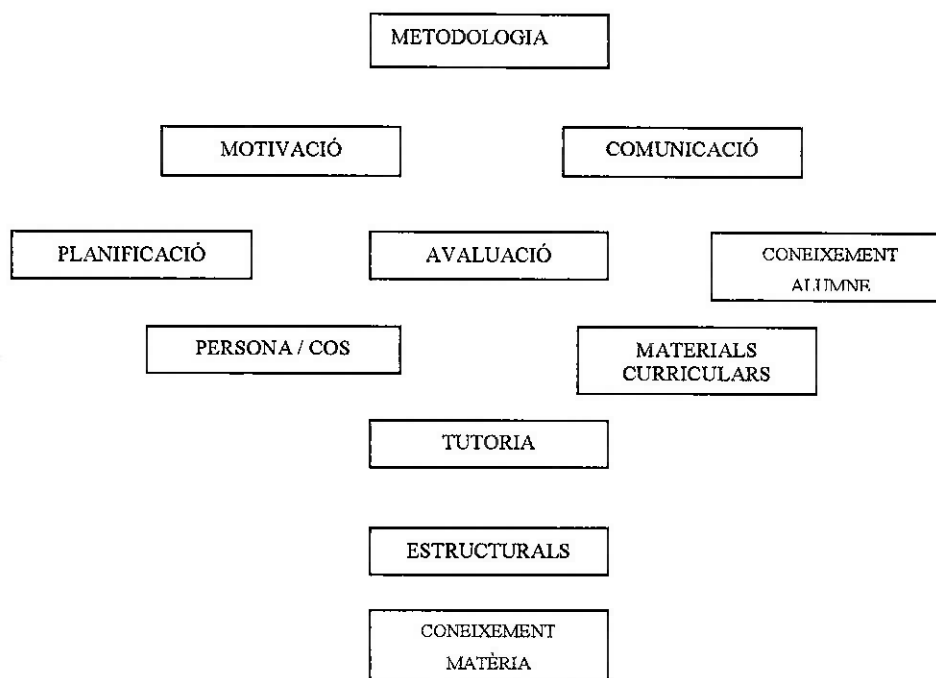
comunicativas (orales, por escrito, a través del dominio del espacio y el lenguaje corporal). Cubiertas tales necesidades, el grupo de noveles de la Divisió V preferirían formarse en un mayor conocimiento del alumnado (profundización en la educación de adultos; cómo aprenden los /las alumnos/ as; cuales son las características del alumnado de la UB; qué salidas profesionales pueden encontrar los mismos cuando finalicen sus estudios) y en estrategias de evaluación (cómo averiguar los conocimientos previos los alumnos y las alumnas; criterios a tener en cuenta en evaluación por portafolios, etc.). En cuarto lugar, estarían interesados en dar respuesta a las necesidades agrupadas bajo el título de “docentes”. Categoría que englobaría aspectos como la gestión del tiempo, la coordinación con otros/ otras profesores/ profesoras... o cuestiones tales como ¿Qué pasa cuando la investigación y la docencia no se realizan sobre el mismo área?, ¿Cómo optimizar los esfuerzos?, etc. Por último, los profesores y profesoras noveles de Ciencias de la Educación necesitan un mayor conocimiento del contexto universitario: conocimiento de la institución universitaria; contextualización del departamento dentro de la UB y en la Institución Universitaria en general; conocer las nuevas tendencias en los créditos (créditos europeos); conocer los recursos de la UB que pueden hacerse servir en la docencia.

Comparando estos resultados con los obtenidos en el análisis de necesidades de formación del profesorado novel de la UB¹¹ realizado por el Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado del DOE en el transcurso del curso académico 1999 – 2000, vemos como muchas de estas categorías se repiten (cuadro 3), aunque, evidentemente, la priorización sea un tanto diferente.

Por último, se añaden algunas de las conclusiones recogidas en el citado informe con relación a todos éstos aspectos:

- 1) El profesorado novel tiene claro y valora la *planificación de la docencia*. Mayoritariamente tiene una visión más bien tradicional aunque coincidiría con la que obligatoriamente se debe poner por escrito en los programas de las asignaturas y en la guía del estudiante. Sería interesante comprobar la distancia entre lo que se planifica y lo que se ejecuta en la docencia.

CUADRO 3: Diamante "Necesidades de Formación del Profesorado Novel de la UB"



- 2) También los aspectos vinculados a la *metodología docente* son considerados importantes por el profesorado novel, aunque este hecho no garantiza que sean aplicados en su docencia. El que la mayoría de ellos no los domine hace pensar que predomina una docencia expositiva (de más o menos calidad). Por tanto, se puede concluir que es evidente la falta de formación para utilizar alternativas metodológicas en la docencia puramente expositiva. Deberían diferenciarse situaciones en función del número de estudiantes por clase. Mientras la ratio sea tan amplia (de más de 100 estudiantes a menos de 20) es muy difícil dar soluciones globales. ¿Se ha de tratar igual a un grupo de Derecho de más de 150 estudiantes que a un grupo de Filología o Magisterio de 60 estudiantes?
- 3) El profesorado novel considera poco importante la *organización espacial del aula*. Se entiende que es una respuesta condicionada por las tipologías de aulas de la UB (aulas grandes con bancos, aulas pequeñas con sillas sueltas, etc.).

¹¹ Investigación financiada por el Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la UB.

- 4) Respecto a la *evaluación*, el y la profesora novel consideran importante y dominan los elementos tradicionales de evaluación: exámenes de tipo test, preguntas más o menos memorísticas y corrección de las pruebas. Evidentemente, en determinados centros la evaluación de las prácticas de laboratorio, del prácticum y de los trabajos de campo tienen un gran valor. Es necesario conocer el valor proporcional de unas y otras evaluaciones. En cambio, el tipo de evaluación alternativa en la que predomina la evaluación formativa, continua, cualitativa (dossier, informes, trabajos de reflexión, de innovación y autoaprendizaje, portafolios, etc.) son poco consideradas, poco conocidas y menos valoradas. En conclusión, se ha de informar al profesorado y formarlos en cuestiones de evaluación y potenciar experiencias innovadoras en ésta línea.
- 5) Las cuestiones que tienen que ver con la *relación profesor-alumnado* se consideran muy importantes, especialmente para el profesorado novel quien, necesita adquirir una autoimagen positiva y no trabajar con angustia o incomodidad. Por estos motivos, en general, se valora muy positivamente la existencia de un buen clima de trabajo, la participación de los estudiantes en clase y el establecimiento de una buena comunicación. Aunque el profesorado afirma tener un buen dominio de estos aspectos, hay que señalar que en el análisis colaborativo de la División II¹², los docentes noveles solicitaron una formación específica al respecto. Por lo tanto, se ha de profundizar y preparar al profesorado novel en tales cuestiones que se consideran tan relevantes. La respuesta negativa en relación con la importancia del dominio de las *tutorías* se cree debida al hecho de que la cultura de tales prácticas en el proceso formativo no está consolidada, ni por el profesorado ni por el alumnado. La tendencia hasta hace relativamente poco, era considerarlas como momentos de consulta de exámenes o mejor dicho, de los resultados negativos obtenidos por parte de los estudiantes y si eran injustos los suspensos o notas bajas. En conclusión, se ha de formalizar la importancia de la tutoría en el proceso docente, en tiempo real y de manera obligatoria para profesorado y alumnado. Pero antes se ha de diseñar una propuesta formativa que el profesorado ha de interiorizar y después aplicar.

¹² Se refiere a la investigación ya finalizada sobre necesidades formativas del profesorado novel de la UB.

b.-Estrategias para una formación pedagógica práctico-reflexiva para usar en el proceso de mentoría (Dr. Josep Lluís Medina).

En este documento se recogen, de manera somera, algunas de las estrategias formativas más usadas en los programas de orientación reflexiva¹³.

Pero antes es necesario precisar que el énfasis que en la actualidad se está poniendo en la concepción reflexiva de la formación del profesorado y de la práctica profesional podría sugerir que existe un amplio consenso y una clara comprensión acerca de la idea de práctica reflexiva. Sin embargo, lo que a primera vista podría parecer una amplísima aceptación de las tesis reflexivas en el campo de la formación del profesorado es, en realidad, toda una retórica acerca de la reflexión que a modo de práctica de legitimación se ha impuesto en una serie de planteamientos diferenciados sobre la formación del profesorado que casi sólo tienen en común el uso del término. Se impone, por tanto, la necesidad de arrojar alguna luz sobre la naturaleza de la reflexión, la práctica reflexiva y su repercusión en la formación docente.

Uno de los principios generales y metodológicos que informan el diseño y desarrollo de programas reflexivos es la superación de la dicotomía teoría-práctica tanto en lo relativo a la investigación como a la formación inicial y capacitación tomando como principio organizador la indagación y reflexión del docente sobre su propia práctica.

El docente ya no es visto como un simple aplicador de conocimientos pedagógicos producidos en contextos ajenos a su práctica sino que se le considera un investigador en la acción. Se trata de superar la relación lineal, jerárquica y prescriptiva entre el conocimiento académico y la práctica del aula.

En general se acepta que los programas de formación con un enfoque de enseñanza reflexiva se orientan a la consecución de los siguientes objetivos:

- Capacitar a los docentes para analizar, debatir, cuestionar y modificar su propia práctica.
- Potenciar el análisis y conocimiento por parte de los docentes del contexto social y político en el cual desarrollan su trabajo.

¹³ Una de las concepciones más actuales en la formación del profesorado universitario.

- Capacitar a los docentes para tomar conciencia de la naturaleza moral de la práctica educativa.
- Fomentar en los docentes la actitud de autoperfeccionamiento constante.
- Potenciar el desarrollo de las teorías personales del profesorado acerca de su práctica.
- Facilitar el desarrollo de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

Cabe recordar que, genéricamente hablando,

<p>El objetivo final de todo programa que pretenda desarrollar la reflexión no debe ser otro que fomentar en los docentes habilidades metacognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista pedagógico, moral y social.</p>

Existe una gran variedad de estrategias que se han venido utilizando para llevar a la práctica programas de formación orientados hacia la enseñanza reflexiva. En lo que sigue se detallan brevemente algunas de las estrategias más usadas para fomentar la práctica reflexiva.

Estudio de Casos

El origen del método de caso en la formación se sitúa en 1870 cuando Christopher Laudell lo introduce como método pedagógico en la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard. Desde entonces su diseminación por centros superiores de formación ha sido imparable.

Sin embargo existen dos tradiciones en su uso que difieren en cuanto al objetivo que persiguen, el contenido y el método que utilizan. En la “tradición” de las Facultades de Derecho:

El objetivo de los casos es ayudar a los estudiantes a aplicar los principios y normas legales a situaciones específicas.

El método es fundamentalmente **deductivo** y, en general, existe una **respuesta correcta**.

- Se entiende el conocimiento profesional como un conjunto de hechos reglas y procedimientos que se aplican de forma no conflictiva a situaciones concretas.

El papel del formador es transmitir y demostrar la aplicación de la regla a los hechos de la práctica. Los ejemplos de problemas que contienen los casos se ajustan a categorías teóricas y técnicas.

Por el contrario, en la “tradición” de Estudios Empresariales:

El objetivo de los casos es ayudar a los estudiantes a fundamentar teóricamente sus decisiones y relacionar principios generales con situaciones problemáticas. Se trata de que los alumnos alcancen a percibir las conexiones entre el conocimiento general y los problemas concretos, conexiones que se muestran como problemáticas.

El método es dialéctico, inductivo-deductivo y, en general, existe más de una respuesta correcta.

- Se entiende el conocimiento profesional como una amalgama de saber teórico y reglas para la acción que se transforman mutuamente de manera continua.

El papel del formador es hacer preguntas para guiar el trabajo y facilitar la metacognición de los estudiantes.

El método de caso que está siendo cada vez más utilizado en la formación pedagógica del profesorado universitario para potenciar en los docentes los procesos reflexivos responde más a esta segunda orientación.

Los casos hacen que los docentes reflexionen juntos. Son la base para los debates y análisis que conducen al pensamiento reflexivo. Esta actividad se considera básica para la formación de docentes reflexivos porque potencia que los profesores dialoguen entre sí, compartan sus comprensiones y reconstruyan sus significados en un proceso de reflexión colegiada continuo.

En la formación de noveles los casos son muy útiles porque con ellos se ayuda a los profesores debutantes a:

Tomar conciencia de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayudan a los docentes a familiarizarse con la reflexión, el análisis y la acción en situaciones complejas.

Desarrollar hábitos de pensamiento que les ayuden a reconocer como problemáticas las situaciones de aula.

Tomar conciencia de la unicidad y singularidad de las situaciones áulicas.

Desarrollar capacidades de pensamiento analíticas y sintéticas. Desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la capacidad de resolución de problemas.

Existen diversas modalidades de casos. Las más usuales son.

- **Descripción de modelos.** Se presenta a los docentes situaciones “modélicas” de enseñanza que deben imitar y asimilar. Han sido profusamente utilizados con las estrategias de microenseñanza. Hoy están en desuso.
- **Resolución de problemas.** Se presenta una situación real y problemática de enseñanza que los docentes han de resolver.
- **De comprensión.** Son los más utilizados. Se pone énfasis en el desarrollo de estrategias de reflexión y metacognitivas: qué criterios se usan para construir la situación problemática, qué comprensiones se producen, cómo se representa el contenido que el caso plantea. Se trata de realizar una conversación reflexiva con la situación problemática que ayude a los docentes a tomar conciencia de sus propias teorías implícitas y estructuras de significado.

En definitiva los casos, como situaciones y problemas extraídos de la experiencia que son, sirven para que los docentes se inicien en procesos colegiados de indagación y reflexión mediante una conexión dialéctica entre la teoría y la práctica educativa. Además fomentan el aprendizaje vicario ya que presentan las experiencias de otros y los modos en que han afrontado las diversas situaciones. En este sentido, hay que entender que los casos son **narrativas** acerca de la enseñanza (su problemática) surgidas de las **experiencias** de docentes cuando se enfrentan a los **dilemas** de la práctica. Así el caso nos muestra cómo otros han **construido** una situación, construcción que depende de sus **sistemas** apreciativos, **sentimientos**, **valores** y **conocimientos**. Todo ello es conocimiento experiencial enormemente útil para el docente novel. Pero además, la interacción entre iguales resulta tan valiosa para el aprendizaje como el papel del formador. Se produce una suerte de **aprendizaje experiencial** en el que el docente se sumerge en el mundo de la realidad de la enseñanza.

Diarios

Los diarios escritos y las autobiografías están siendo cada vez más utilizados como modo de elicitar una enseñanza y aprendizaje reflexivos. Hoy día se han convertido en un componente importante en la formación de profesores debutantes gracias a la reconceptualización que ha experimentado la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje.

Hasta hace bien poco tiempo los diarios (y la escritura en general) no estaban presentes en los programas de inducción de docentes noveles como una modalidad para ayudarlos en su proceso de aprendizaje profesional porque las actividades que requerían la escritura se hallaban bajo las asunciones del paradigma tradicional o “aprender a escribir” (por oposición al paradigma de “escribir para aprender”) en el que se asumía que :

Los docentes noveles pueden asimilar el conocimiento profesional con independencia de sus habilidades para la escritura.

Escritura y pensamiento implican procesos y habilidades de distinta naturaleza. Cada uno puede, y quizás debiera, aprenderse por separado.

La escritura es una actividad secuencial y lineal que supone el dominio acumulativo de elementos como sentencias y estructuras.

El principal objetivo de la escritura es la comunicación. Realizar un trabajo por escrito permite al docente mostrar lo que sabe.

En ese marco de comprensión es imposible que el diario como instrumento de reflexión tenga cabida. Aquí, la escritura sólo es necesaria como un instrumento que los docentes utilizan para comunicar lo que saben a través de exámenes escritos, trabajos etc. Esta escritura es esencialmente técnica; cuando uno sabe lo que desea decir, se trata simplemente de comunicarlo de la manera más precisa posible.

Sin embargo, todos esos planteamientos están siendo abandonados a partir de recientes investigaciones en la formación de docentes (Clandinin, 1991; Clandinin y Conelly, 1986; Conelly y Clandinin, 1990)

Según los datos que arrojan esos trabajos los docentes debutantes pueden aprender más fácilmente el conocimiento profesional que requieren (que es de naturaleza personal, simbólica y altamente contextual) introduciendo estrategias que como los diarios favorecen un aprendizaje reflexivo. Los diarios se engloban en el paradigma de “escribir para reflexionar” que se funda en las siguientes asunciones:

El diario implica un proceso de reflexión a través del cual los alumnos acceden al conocimiento profesional de una manera profunda, comprensiva y significativa (como opuesto a aquel aprendizaje memorístico).

Las habilidades de escritura que el diario potencia son primeramente habilidades de pensamiento (ambas competencias son inseparables).

El diario permite el desarrollo de comprensiones profundas como proceso de construcción de significados.

La escritura en el diario es un proceso dialéctico (una conversación con uno mismo y la situación) antes que lineal.

Las habilidades de pensamiento de orden superior (que incluyen además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento) pueden potenciarse a través del proceso de diálogo con uno mismo y con otros que el diario genera.

La naturaleza interactiva del proceso de escritura de un diario permite a los docentes reflexionar sobre y responder a su propia escritura, esto es, confrontarse con su propio pensamiento.

El diario puede ser utilizado tanto en la formación teórica como en las prácticas de formación.

Las siguientes son algunas orientaciones para su introducción en la formación teórica:

El diario se iniciará a principio del curso de inducción (puede ser considerado un elemento nuclear de la carpeta del docente).

Difiere de los apuntes en estructura y contenido.

Se trata de realizar una descripción analítica y reflexionada (conversación reflexiva) de las ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones que han suscitado la lectura de los materiales (si los hay) y de todos aquellos aspectos de la dinámica del aula (clima, estructura y contenido de las intervenciones, dinámicas generadas) o del contexto social más amplio en el que el docente se mueve (facultad, universidad, campo de trabajo etc.) que puedan relacionarse con su desarrollo profesional. Es particularmente importante relacionar e incorporar al diario las reflexiones, ideas y conceptos que se generen a lo largo de los encuentros con el mentor.

Por otra parte, los diarios son una excelente herramienta para el desarrollo y potenciación de la comprensión. Los docentes, a través del uso de diarios, desarrollan comprensiones específicas de las situaciones en las que participan. Para ello, durante el curso de inducción, debe llevarse a cabo el siguiente procedimiento y en varias ocasiones.

1º. Periódicamente, se solicita a los docentes que analicen y reflexionen sobre las primeras anotaciones de sus diarios. Se trata de fomentar el desarrollo de conversaciones dialógicas de los docentes consigo mismos en las que pueden identificar la manera en que objetivaron y asignaron un sentido a sus experiencias anteriores.

2º. La reflexión será completada si en esos momentos se les pide que escriban una descripción de cómo sus percepciones o comprensiones de la situación han cambiado desde esas primeras narraciones. Reflejarán de ese modo, el efecto que las nuevas experiencias y comprensiones han tenido en la modificación de su perspectiva sobre la misma situación.

En síntesis, el profesorado puede ayudar a desarrollar procesos reflexivos en los estudiantes a través de estrategias que como el diario en sus diversas modalidades (individual, colectivo, de diálogo) ofrece oportunidades para la elaboración de comprensiones basadas en una interpretación consensuada (entre iguales o entre docentes y alumnos) de los significados.

Supervisión Clínica.

Esta es una de las formas más utilizadas en el contexto anglosajón para fomentar y desarrollar los procesos reflexivos de los docentes en formación.

Por supervisión debe entenderse el proceso de soporte, apoyo y ayuda de un supervisor/mentor a un profesor en formación.

El apelativo de clínica hace referencia al establecimiento de una relación cara a cara entre el mentor y el docente centrada en las acciones que éste ha desarrollado durante su acción docente.

Es una estrategia para el aprendizaje y perfeccionamiento de la actividad docente tomando los datos del análisis y la reflexión de las propias acciones del docente novel como elemento clave para la retroalimentación.

Es una supervisión orientada al aprendizaje de la enseñanza realizada mediante ciclos repetidos de planificación, observación y reflexión sobre la acción realizado conjuntamente por mentor y docente.

En la formación de docentes la supervisión clínica se ha ido transformado de un modelo con connotaciones directivas y centrado en la modificación de conducta a otro más caracterizado por su visión democrática y por estar centrado en el profesor debutante y en sus procesos de reflexión y orientado a hacerlo más analítico respecto su propia práctica. El núcleo son los procesos racionales mediante los cuales se puede transformar la comprensión y, por extensión, las acciones del profesor.

Algunas de las características que hacen particularmente relevante la supervisión clínica para la formación de docentes reflexivos son las siguientes.

Interacción profunda y continuada entre supervisor/profesor y docente novel desarrollado en ambientes naturales.

Retroalimentación del mentor al docente novel y objetivos públicos y negociados durante la práctica.

Permite a los docentes noveles vivir la realidad de la enseñanza desde dentro, aproximarse a los problemas reales y a los modos como los docentes expertos los resuelven.

Todo ello les ayuda, junto al papel del mentor a potenciar y desarrollar sus capacidades de análisis, síntesis, inferencia y observación.

La supervisión clínica en un proceso cíclico de cuatro fases reflejadas en el siguiente esquema.



1º. Conferencia de Planificación. En este momento docente y mentor desarrollan **colaborativamente** una planificación sobre aspectos de la enseñanza que se van a llevar a cabo: qué actividades se van a desarrollar, qué métodos se van a aplicar, qué aspectos se van a analizar. También se especifican los papeles de ambos durante la experiencia.

2º. Acción/observación. En segundo lugar, se lleva a cabo el curso de acción previamente consensuado: el docente lleva a cabo los procedimientos de enseñanza especificados y el mentor observa la situación recogiendo la información necesaria.

3º. Análisis. Después tiene lugar un proceso de reflexión acerca de la experiencia, primero individual donde docente y mentor analizan por separado la información que éste ha recogido: qué significa, qué revela, qué se puede interpretar en la misma.

4º. Conferencia post-observación. Ahora mentor y docente comparten sus interpretaciones y evidencias y reflexionan sobre qué cambios pueden introducirse en los cursos de acción futuros. Reflexionar sobre los procedimientos y cómo éstos pueden ser reorientados en el futuro. Por último, evalúan conjuntamente las conclusiones y determinan la mejor manera de aplicarlas en nuevas situaciones.

Las **conferencias** representan el momento en el que tiene lugar verdaderamente el acto orientador y reflexivo. En ella se proporciona al profesor novel información relevante acerca de sus acciones, sus resultados y las formas de mejorarlas

Además la supervisión clínica ayuda a cambiar, ya desde la formación inicial, uno de los rasgos de la cultura universitaria que ha venido dificultando los esfuerzos encaminados a su mejora: la individualidad y aislamiento en el trabajo pedagógico.

c.-Bibliografia

- Benedito, V. (coord.) (2000): *Necessitats de formació del professorat de la Universitat de Barcelona*. Investigació no publicada. Grup de Formació y Desarrollo Profesional del Profesorado del DOE (UB).
- Clandinin, J. y Conelly, F.M. (1991). Learning to live new stories of practice: Restoring teacher education. *Phenomenology+Pedagogy*, 9, 70-77.
- Clandinin, J., & Conelly, F. (1986). The reflective practitioner and Practitioners Narrative Units. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- Conelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19, 2-14.

BLOC B:
**INSTRUMENTS DE RECOLLIDA
DE LA INFORMACIÓ.**

ANEXO 4: Guió de la primera entrevista als mentors.

Mentor: _____

Data: _____

Impressions sobre el procés de mentoria.

- 1) Podria definir les característiques del procés de mentoria que vostè i els seus novells estan participant?
- 2) Podria sintetitzar-nos breument les activitats desenvolupades fins el moment?
- 3) En general, quins aspectes considera que estan funcionant millor? Quins caldria millorar?
- 4) Respecte al grup coordinador, se sent acompanyat, sent que li dona suport etc.? En quins àmbits i de quina manera li podrien ajudar els membres del grup coordinador?

Negociació dels instruments i fonts d'informació en la recollida d'informació

Com molt bé sap, l'experiència de mentoria forma part d'una investigació finançada pel GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària), amb l'objectiu de conèixer com funcionen els diferents tipus de relació mentor-novell. Per tant, seria necessari realitzar un seguiment de les diferents trobades entre vostè i els seus novells i/o altres mentors amb la finalitat d'obtenir informacions que aportessin dades significatives al nostre projecte. No obstant això, considerem imprescindible conèixer la seva opinió sobre com podria realitzar-se aquest seguiment. El grup suggereix la utilització d'una metodologia d'observació no participant, però altres metodologies alternatives podrien ser: l'elaboració d'un diari per part del mentor; el registre de les sessions mitjançant una gravadora i l'anàlisi posterior per part del grup; o qualsevol altra que se'ls acudeixi.

.....

ANEXO 5: Graella de seguiment.

a) En relació amb el procés de mentoria en què està participant, li sol·licitem que descriuï:

Accions realitzades	Propres accions	Accions a l'altre termini

b) En relació amb els instruments i procés de recollida de dades pactades amb el grup investigador, què s'ha realitzat fins el moment?

--

c) Quant a la temporalització de les trobades o sessions que s'han mantingut al costat dels novells, quina n'ha estat la periodicitat? Quina es preveu per als propers mesos?

Trobades o sessions realitzades	Trobades o sessions previstes

ANEXO 6: Valoració del novell.

Novell: _____

Data: _____

Reflexió individual del novell sobre la relació de mentoria portada a terme durant l'últim any (2 o 3 fulls).

- ▶ Valoració del funcionament de la relació de mentoria. Tenir en compte: *a)* la relació amb el mentor i amb els companys novells si n'hi hagués (amb el mentor i amb els companys/as novells si n'hi hagués) *b)* els sentiments personals en el transcurs de la mateixa.
- ▶ S'han satisfet les necessitats i interessos del novell? Repercussió de l'intercanvi amb el mentor i els companys en la formació i pràctica docent i investigadora.
- ▶ Autovaloració del paper desenvolupat pel novell dintre de la relació de mentoria: participació, implicació i interès, què s'ha aportat al mentor i als companys, etc.
- ▶ Aspectes positius i aspectes millorables dintre de la relació de mentoria (NO del curs d'inducció).

• • • • •

ANEXO 7: Model o graella d'observació.

Procès de mentoria: _____

Data: _____

Graella d'observació de les trobades d'intercanvi entre mentor(s)-novell(s)	
Nom de la sessió	Tipus de sessió (PRESENCIAL)
Durada	Lloc
Descripció de l'ambient	Croquis
Connexió amb la darrera sessió	Objectius Quins? Conegut i compartit prèviament pels participants?
Temes tractats	Quins? Varietat de temes tractats. Temps dedicat a cadascun dels temes. Relació / continuïtat entre els temes / amb alt. Emergeix durant la sessió o prèviament establert (per qui? –mentor, novell, consensuat–). Relació amb el curs d'inducció o la carpeta docent.
Estratègies metodològiques	Metodologia emprada: treball individual / grupal. Estratègies: expositives, participatives (debats, estudi casos, etc.). Es potencia interaccions entre novells?
Interacció mentor-novell (rol del mentor i del novell)	Qui intervé més, el mentor o el novell? Relació autoritària / democràtica – participativa. Participació del novell. - Quan el mentor el convida a fer-ho (per intervenir al debat, explicar la seva experiència, etc.) - Per iniciativa pròpia per demanar ajut, explicar la seva experiència o donar el seu punt de vista. - Per iniciativa pròpia per fer suggeriments de temes, activitats o propostes d'acció o millora del funcionament del grup. - No hi participa. Participació del mentor: pregunta, convida a participar, ofereix un <i>feed-back</i> , etc.
Recursos	Tipus: Humans: portar un altre professional per parlar d'un tema concret. Materials: articles, llibres, premsa, projectes docents, etc. Us que se'n fa: