

MISCELANEA

“MUTA ME META MU, TU ERES YO, YO SOY TU”, O LA RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE EL PROFESORADO SENIOR Y EL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO

“MUTA ME META MU, YOU ARE ME, I’M YOU”, OR DIALOGICAL RELATIONSHIP BETWEEN SENIOR AND NOVEL FACULTY AT UNIVERSITY

CRISTINA POL ASMARATS, M^a. LUISA RODRÍGUEZ MORENO
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La relación intergeneracional en la universidad ha ido evolucionando a lo largo de los años. Se caracterizó por una estructura más jerárquica en sus inicios hasta llegar a una situación más democrática. En este artículo se estudia la relación dialógica de mentoría entre el profesorado junior y senior no sólo para favorecer un clima más igualitario sino también para facilitar el aprendizaje de la docencia y la adaptación a las nuevas situaciones en momentos críticos. Basándose en la realidad, las autoras sugieren el análisis de expectativas, necesidades y proyectos para una mejor orientación del joven profesorado investigador y dan indicaciones prácticas para una eficaz mentoría en la universidad española de hoy.

PALABRAS CLAVE

Mentoría; relación dialógica; profesor junior; profesor senior

ABSTRACT

The intergenerational relationship in university has evolved over the years. In the beginning it was characterized by a hierarchical structure, and has changed to a more democratic situation. In this article the dialogical relation between junior and senior professors is studied to facilitate the learning of teaching and the adjustment to new critical moments. The authors suggest analysis of expectations, needs and projects for better orientation of novel professors and give practical suggestions about effective mentoring in Spanish universities.

KEY WORDS

Mentoring; dialogical relationship; junior; senior; professors.

Recibido: 07.01.2012 • Revisado: 19.01.2012 • Aceptado: 23.02.2012 • Publicado: 01.03.2014

Communication: cristinapol@ub.edu, luisarodriguez@ub.edu

Imagínate que quieres cambiarte con un hombre cualquiera. Lo conseguirás haciendo lo que voy a decirte y ten bien entendido que el otro tomará tu figura y tú la suya, y aunque hagas este cambio, mantendrás tu personalidad y especialmente este buen corazón que tienes. Cada vez que quieras hacer el cambio con otro dirás:

“Muta me, meta mu; tú eres yo, yo soy tu”

y el cambio se hará en el acto. Ahora, queda con Dios, querido Homero, y haz, te ruego, un razonable empleo del poder que tienes. Yo me vuelvo a mi trabajo, al centro de la Tierra, para otros mil años.

LEYENDA DE HOMERO Y EL ENANO DE LOS DESEOS.
CUENTOS DE HADAS ALEMANES

Buenos Aires, 1947, Ed. Molino

1. INTRODUCCIÓN

Leemos en Reggio (2010) que el aprendizaje es el producto de una acción relacional y dialógica. El aprendizaje dialógico resulta de un diálogo igualitario en el que diferentes personas (profesor y alumno, alumno/alumno, mentor/protegido, por ejemplo) intercambian argumentos basados en el razonamiento y no en las relaciones de poder. Aprender desde el diálogo es la mejor manera de transformar la sociedad. La actividad transformadora de la persona que aprende se produce a través de la relación que consigue establecer con el mundo y con los otros. Aprender es un modo de salir del mundo cerrado de la persona, suficiente para sí mismo pero inconcluso; a través de la experiencia del tú, el yo de la persona que aprende reconoce y construye significados y toma forma. “Cuando se dice *Tú*, se dice al mismo tiempo el *Yo* del par verbal *Yo-Tú*”. (Buber, 1969). Buber coincide con Freire en que la falta de diálogo impide la comprensión, la construcción de mundos y en que es funcional sólo cuando reproduce el conocimiento (Freire, 1970).

Partiendo de nuestra postura ante la relación dialógica como la más idónea, iniciamos este trabajo, diciendo que desde finales de los ochenta algunos autores europeos vienen reflexionando sobre la iniciación a la docencia (*teacher induction*), pero se han centrado más en la enseñanza primaria y secundaria que en los niveles universitarios. La inducción -introducción o iniciación- viene definida como el “proceso de transición de quien estudia para ser profesor hasta el logro de la autogestión profesional” y es igualmente importante para el profesorado sin experiencia que con ella (Letvin, 1992). La iniciación del profesorado en su actividad docente es considerada por Burke (1987) mucho más que el breve período introductorio a la

primera experiencia docente. Iniciar al profesorado novel o junior es un largo y comprometido proceso que exige planificar estudios y programas educativos propios de las instituciones universitarias, organizar *prácticums* en aulas de nivel superior para observar su dinámica, facilitar experiencias fuera y dentro del ámbito educativo y entrenarse en la toma de decisiones que progresivamente les vayan acercando correctamente a las exigencias reales de su puesto de trabajo.

Iniciarse es, en realidad, parte de un proceso continuado que termina con el máximo desarrollo de un profesional. La mayoría de los autores coinciden en subdividir en grandes fases la transición de persona no experimentada a experimentada. Fases tales como, por ejemplo, transitar de alumno a profesor; de ser persona idealista a ser realista; de desconocer las normas institucionales a aprender los roles de un funcionario; de no conocer a los estudiantes a descubrir su verdadera identidad, etc. Y fases más complejas de socialización múltiple que van desde la exploración de las funciones profesionales hasta su consolidación, con toda una serie de problemas concurrentes (Vid. para más detalle la tesis doctoral de Bozu, 2008).

El itinerario vital y laboral de alguien que desea ser profesor (docente e investigador) es parecido al de cualquier profesional y se extiende desde el inicio en la profesión hasta la jubilación; no obstante, en términos prácticos, algunos autores convienen en aceptar que los siete primeros años de ejercicio en el magisterio son los que más van a influir en el desarrollo profesional de un docente (Vonk & Schar, 1987). De estos siete años, el más investigado es el primero, pues se considera un período de prueba. Los procesos más estudiados, por ser los que emergen en esos primeros años de ejercicio, se refieren al crecimiento personal del profesorado novel, a su profesionalización o adquisición de experiencia y a sus relaciones con el medio donde debe actuar.

Con referencia a estos tres procesos, creemos que hay algunas fuerzas institucionales que pueden influir significativamente desde sus propias estructuras. Por una parte, la atención que profesores *senior*, grupos de investigación e institutos de ciencias de la educación puedan prestar a las *necesidades* del profesorado novel. Por otra, los mecanismos de supervisión y evaluación de la calidad docente, ya sea desde los mismos departamentos universitarios, ya sea desde las agencias de evaluación de la calidad a niveles superiores, estatales o independientes. En este caso conviene aclarar que sería bueno diagnosticar la competencia del profesor novel no sólo para transmitir conocimientos,

sino para acercarse al grupo de sus estudiantes transfiriendo con eficacia su conocimiento. Asimismo evaluar su competencia para comunicarse, planificar las materias, trabajar en equipo con la plantilla profesoral y otras habilidades igualmente valorables. Finalmente, velar por la capacidad de socialización o adaptación al contexto real de la estructura universitaria, que implica una inevitable dialéctica: o asumir las normas institucionales (con la consiguiente construcción de las *expectativas* a medio y largo plazo) o acogerse al paradigma de una socialización interactiva, a través de la cual *seniors* y *juniors* se influyen y aceptan mutuamente cambios y proyectos.

2. LA TRANSICIÓN HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

La relación intergeneracional en la universidad española se ha caracterizado hasta finales del siglo XX por una estructura muy jerárquica en que el/la catedrático/a crea su escuela, compuesta por la cátedra (silla, *cadeira*, *cadira*) y un pintoresco conjunto de profesores/as de menor categoría (ayudantes, adjuntos, agregados, titulares, etc.), que iban siguiendo las directrices docentes e investigadoras del que se consideraba jefe o líder natural. A partir del final de los años noventa, las cosas han ido cambiando progresivamente hacia una democratización de las relaciones departamentales aunque, a la vez, todo hay que decirlo, hacia una dispersión algo desorientadora en los planes docentes y las líneas de investigación. Desde los informes de 2002, referentes al Espacio Europeo de Educación Superior (Informe 24.05.2002) y del proyecto Tunning, de 2003, producto de las recomendaciones de la Comunidad Europea ("El futuro de la educación hasta 2010"), se han ido construyendo las bases de una nueva educación universitaria caracterizada, muy especialmente, por promover nuevos objetivos y nuevas funciones (Rodríguez, 2006). Objetivos que priorizan el aprendizaje de nuevas competencias, nuevas habilidades y nuevas responsabilidades, iniciando de este modo un camino hacia replanteamientos más cercanos al humanismo, a la promoción de nuevos saberes y al meta-aprendizaje (aprender a aprender).

A este estado de cosas hay que añadir que, a partir de las recomendaciones de Bolonia y del *sunami* que ha supuesto la prejubilación y jubilación de mucho profesorado ordinario (en España), estamos asistiendo a la emergencia de una nada desestimable colectividad de profesorado novel poseedor de nueva savia y de nuevas técnicas más cercanas a la sociedad del

conocimiento. Este profesorado novel ya no padece la anterior estructura jerárquica, obsoleta, de organización de las plantillas universitarias, sino que colabora en los Departamentos y Facultades en igualdad de condiciones, de objetivos y de trato. El rol del colectivo de catedráticos o profesorado titular ya no es tan directivo, y las funciones del profesorado jubilado –*senior* y/o emérito– son, sobre todo, de apoyo. Se abren nuevas perspectivas, más claras y más eficaces en la formación y seguimiento del desarrollo de la carrera del profesor *junior*. Y, por tanto, en la investigación de sus *necesidades*, *expectativas* y *proyectos*.

3. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Hemos citado tres de los aspectos que creemos más urgentes para los proyectos futuros de investigación y de formación: diagnosticar *las expectativas*, atender a *las necesidades* que éstas han originado y favorecer y estimular *los proyectos* del profesorado (tanto novel como senior). Estos colectivos viven sus correspondientes crisis de transición (el choque ante la realidad –el *reality shock*, de Veenman, 1984) en términos personales y académicos, de modo que ese *shock* podría ofrecer diferentes temas a investigar: cómo el profesorado novel (en traumática transición) percibe sus problemas; cómo cambia sus conductas, actitudes y personalidad; cómo se replantea su puesto de trabajo; y a qué causas atribuye el enfrentamiento a la realidad. Veenman, en 1984 aportaba en un exhaustivo estudio varias investigaciones al respecto (aunque no del profesorado universitario) que pueden servir de punto de referencia para investigaciones en la docencia universitaria.

El mismo Veenman, doce años más tarde (1996) afirmaba que, a pesar de que todos los gobiernos hablan de lo interesante que es alcanzar la calidad en los sistemas educativos, la iniciación del profesorado novel sigue siendo una asignatura pendiente. De tal manera que, al no existir programas de formación para los profesores de nuevo cuño, muchos de ellos abandonan la docencia en los tres primeros años. La investigación sobre las actuaciones y problemas del profesorado novel ha sido escasa y ha estado centrada, como antes hemos expuesto, en la primaria y la secundaria; aunque a partir de las innovaciones promovidas por la Comisión Europea y los drásticos cambios sugeridos en el plan Bolonia, en esta última década se inician trabajos (a veces tímidos) al respecto, más descriptivos que prescriptivos. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Goodlad, 1997; y los de los españoles Cruz, 1999; Marcelo et al., 1993 –que elaboraron un

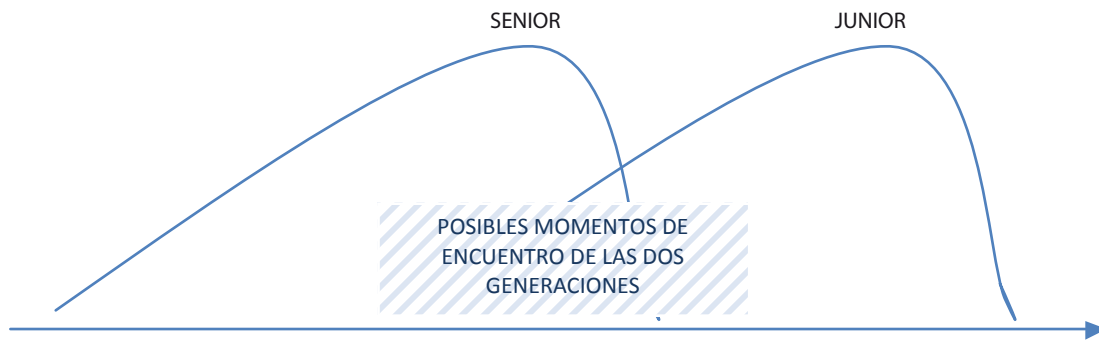


Gráfico 1

cuestionario sobre la iniciación a la docencia universitaria; Colén, et al. 2000, y Feixas, 2002.

Estamos convencidas de que el profesorado novel precisa de programas de iniciación y de que *seniors* y noveles se pueden ayudar y enriquecer mutuamente. De hecho, sea cual sea la clasificación, en fases o etapas, el proceso evolutivo de unos y otros (con sus semejanzas y sus diferencias), nos sugiere el siguiente gráfico genérico, con connotaciones de continuum: Gráfico 1.

En el gráfico queda claro que siempre pueden darse generosos y didácticos encuentros entre *seniors* y *juniors*, que serán tanto más eficaces si los Departamentos y las Facultades asumen la necesidad de sinergia y se prestan a planificar acciones formativas e investigadoras, con la correspondiente propuesta de recursos y metodologías (sin olvidar que cada profesor/a *senior* o *junior* son casos singulares y genuinos). Es imposible, por tanto, generalizar, ya que cada universidad tiene sus propias y definitorias características, las transiciones son distintas entre personas y edades, y los estilos cognitivos y personales de transferencia del saber y de la experiencia son irrepetibles.

3.1. El profesorado senior

En España siempre ha habido mucho interés por mejorar la docencia en las aulas universitarias. No es este el momento de glosar los numerosos escritos de pedagogos preocupados por la calidad de la docencia y por el valor de la evaluación continuada. Desde los años noventa, el profesorado universitario tiene a su disposición agencias evaluadoras de la calidad de su trabajo, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico e incluso internacional. Los productos de su labor investigadora, sus publicaciones y sus innovaciones muestran también que la carrera del profesor universitario es competitiva siempre en busca de la calidad máxima. El profesor senior es el que ha pasado por todas las vicisitudes de un arco iris de la vida profesional que abarca desde los primeros momentos

de duda y de esfuerzo (a veces, sólo basados en el ensayo y el error que, en ciertos momentos, han parecido baldíos) hasta su fase de establecimiento como funcionario ordinario en la estructura universitaria y su época dorada de impartición de sus propias ideas y de sus propios hallazgos (fruto, frecuentemente de la investigación aplicada). Desde finales del siglo XIX hasta el inicio del siglo XXI, el profesor universitario ha vivido una carrera algo monolítica y rectilínea, llevado por ciertas rutinas (con sus pros y sus contras, por supuesto), y bastante centrado en el paradigma de profesor funcionario. La expresión más genuina y popular decía que la cátedra era vitalicia.

3.2. El profesorado novel o junior

Como ya hemos comentado, hoy día, los modelos y las estructuras han ido cambiando y el profesorado novel ya no se desenvuelve en una dinámica tan rígida y ordenada. A lo largo de los años el concepto de profesor novel ha ido cambiando y evolucionando al igual que la enseñanza universitaria. Actualmente, según Feixas, (2000), vemos que el profesorado novel, en la etapa universitaria, es profesorado joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 ó 5 años de experiencia docente en una institución universitaria. Bozu (2009) apunta que los profesores universitarios noveles inician su carrera docente y sus primeras experiencias en la universidad como posgraduados, dentro de un programa de doctorado; es el caso de los becarios predoctorales, de los ayudantes en las universidades españolas y de los *graduate teaching assistants* en Europa y EEUU. Durante este periodo formativo, los estudiantes de doctorado tienen que trabajar como docentes principiantes, para ofrecer soporte en la docencia a los profesores titulares y experimentados del departamento. Esta etapa está acompañada de la angustia que padecen todos los noveles por el hecho de saber si serán capaces de enfrentarse a la realidad y, al mismo tiempo, si lo harán mejor que aquellos profe-

sores que tuvieron y que no fueron de su agrado. Al mismo tiempo, este sufrimiento se caracteriza por las carencias que padecen los noveles:

- El acceso a una plaza permanente y la promoción académica.
- La competitividad en el ámbito de las publicaciones, asistencia a congresos, seminarios y jornadas.
- La necesidad de incorporar la teoría y la práctica a sus enfoques de la enseñanza para motivar al alumnado y fomentar su interés por la materia y por el aprender mediante metodologías didácticas y vivenciales.
- La importancia del establecimiento de redes y de ser reconocido como miembro de la comunidad teniendo en cuenta el contexto institucional.

Consideramos que estas necesidades se pueden satisfacer a partir de los tímidos programas de formación inicial del profesorado novel propuestos en algunas universidades españolas. Según Fernández (2008), los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. Uno de los programas pioneros y con más trayectoria es el programa implementado y desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia con el objetivo de iniciar y desarrollar el proceso de profesionalización del docente universitario en el siglo XXI mediante las competencias pedagógicas básicas que promueve el programa.

A partir de estas dos situaciones, se impone un proceso de reflexión compartida entre *seniors* y *juniors* (Vélaz de Medrano, 2009). Pero no es tarea fácil, por los problemas que plantea; del desencuentro entre estas dos categorías o clases de profesorado, los más expertos y los menos expertos, hemos deducido, considerando simultáneamente nuestras experiencias y las opiniones de los teóricos e investigaciones, las siguientes carencias y peculiaridades:

- a) Se ha dado más atención a la formación del profesorado novel en los niveles de primaria y secundaria. El profesorado novel universitario no ha recibido, en general, atención específica institucionalizada.
- b) No se detectan programas universitarios concretos, sólidos y afianzados de iniciación del profesorado junior a la docencia y a la investigación. La orientación personal y académica en algunas instituciones ha substituido lo que podrían ser planes estructurados; y mucho menos se dan investigaciones acerca de metodologías de iniciación.

- c) Distintos investigadores (tanto desde la metodología cuantitativa como cualitativa) han propuesto o señalado que el paso del rol de graduado a profesor novel se produce en fases, longitudinales o evolutivas, entre las que la más estresante es la primera, que suele durar de 6 a 7 años. Este estrés o *shock* ante la realidad acaba, muchas veces, en el abandono.
- d) La transición desde la calidad de graduado a profesor novel es estresante, difícil y de cierta complejidad psico social, por los esfuerzos que exige a nivel personal, familiar y académico. El profesorado novel sobrevive, la mayoría de las veces, por ensayo y error.
- f) También hemos conocido (y está demostrado) que la transición de profesor con experiencia a *senior* jubilado es, igualmente, estresante.
- g) Se impone racionalizar y conectar ambas transiciones para mejorar los procesos transitorios de ambos colectivos.

Por estas razones, en nuestro país, ya iniciada la segunda década del segundo milenio, creemos que conviene –y urge– indagar acerca de varias dimensiones de la función docente del profesorado novel, para edificar sobre nuevos fundamentos y paradigmas la formación futura de los idóneos profesores universitarios. Nos ha parecido pertinente distribuir esas funciones para su mejor análisis (Tabla I):

En el mundo académico se constata que el profesorado novel universitario suele iniciarse simplemente a partir de sus experiencias vitales, de sus conocimientos formales y no formales y de sus cambios en la conceptualización de qué es su profesión y cómo ha de actuar en ella. Nadie se ha ocupado o se está ocupando de formarle para la docencia.

Es por todas esas razones por lo que pensamos que el uso de la mentoría sería (entre otras, como el portafolios o carpeta docente, el *seek*, la supervisión individualizada de la adquisición de competencias, los métodos heurísticos, los *practicums* probatorios o experienciales, etc.) una metodología interesante y útil en los tiempos que corren, sobre todo porque hay, actualmente, mucho profesorado senior vocacional y con suficiente potencial para colaborar en la iniciación del junior. De hecho, la mentoría se ha considerado muy importante en el acompañamiento del alumnado universitario (Valverde, et al., 2003-2004), pero no se ha prestado excesiva atención al profesorado novel o en proceso de iniciación.

ÁMBITOS A INVESTIGAR EN LA TRANSICIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO		
Expectativas	Necesidades	Proyectos
1. Aprender contenidos 2. Aprender a transferir conocimientos y motivar al alumnado 3. Conocer metodologías didácticas generales y diferenciales. Planificar y organizar los contenidos 4. Conocer estrategias de orientación personal, tutoría y orientación profesional 5. Conocer las normas institucionales y la política educativa del contexto 6. Innovar 7. Evaluar y mantener disciplina y colaboración en las aulas 8. Investigar 9. Publicar 10. Trabajar en equipo 11. Tomar decisiones de futuro	- Dedicar mucho tiempo al estudio (conseguir conciliaciones varias) - Cambiar actitudes (de lo ideal a lo real, reconsiderando utopías e ilusiones) - Cambiar conductas (de la exigencia a la adaptación, de la rigidez a la flexibilidad) - Reconsiderar el auto concepto y emociones (control de los estreses y desequilibrios) - Planificar, seleccionar recursos según objetivos y competencias, en equipo - Replantearse la competitividad individual con otros colegas - Aprender a innovar y a rebelarse (del conservadurismo a lo progresista) - Profundizar en la calidad de la expresión de las ideas científicas (en publicaciones)	- Participar activamente en proyectos de Investigación y Desarrollo de ámbito nacional - Seguir realizando producciones científicas en forma de artículos y comunicaciones - Acudir a Congresos, Jornadas, Seminarios, etc. relacionados con la orientación académica y profesional para intercambiar experiencias - Investigar en temas actuales y de interés para favorecer el desarrollo profesional dentro de la comunidad universitaria - Pertenecer y promocionarse en el equipo de investigación que colaboro - Conseguir becas predoctorales para así iniciar estudios de doctorado - Pertenecer a un grupo de investigación que permita participar en proyectos relacionados con el ámbito de la orientación académica y profesional

Tabla I: Ámbitos de posible pesquisa en la transición y desarrollo del profesorado novel (basado en las opiniones de López, Pascual, y Pol, Sevilla, 2012, en el III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación).

3.3. *Etapas por las que transita el profesor novel mientras va pasando a senior*

El profesor novel (*beginning teacher, novice, novel*) inicia su andadura desde un punto concreto (al acabar sus estudios de postgrado, la mayoría de las veces) hasta pasados 5 ó 7 años de experiencia, dolorosa y complicada. El proceso de aprender a ser profesor es de gran complejidad e implica conexión con otros profesores más experimentados y contextos multivariados, condicionados por las culturas de cada universidad. La docencia, en esa primera etapa, exige que el profesorado sea competente en su tarea inicial y futura y consiga las metas finales en condiciones adversas o difíciles; por ejemplo, cuando el alumnado presenta diferentes capacidades y niveles, cuando las condicio-

nes del contexto no sean predecibles con facilidad, cuando los controles políticos y administrativos sean rígidos e inamovibles, cuando los sistemas educativos y curriculares varíen con demasiada frecuencia o cuando las expectativas de docentes y discentes sean inestables. Burke (Op. Cit: VIII) considera que esos condicionamientos son más un reto que una barrera. De alguna manera, el profesorado novel se va a ver abocado a transitar por diferentes etapas como las que propone Vonk (1994: 88), que nos parecen prácticas y oportunas: Gráfico 2. Tabla II

4. LA MENTORÍA

A lo largo de estas últimas dos décadas se ha publicado interesante bibliografía acerca de la mentoría y

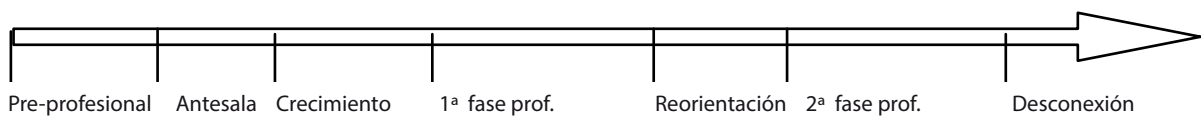


Gráfico 2

ETAPAS	BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS
Pre-profesional	Período de formación inicial, centrado en lo personal y lo ambiental y en la cristalización y ampliación de los conocimientos propios de las materias que ha de enseñar. Han de aprovecharse todas las ocasiones de realizar prácticas reales, balances de competencias y ejercicios de control del alumnado.
Antesala	Fase de transición a través de un umbral, es decir, primer año de experiencia docente, por el que el profesor novel intenta sobrevivir bajo nuevas condiciones y empieza a vislumbrar su identidad profesional y su propio repertorio de actividades. En estos momentos lo importante es ser reconocido por el resto de la plantilla y aprender metodologías didácticas y organización.
Crecimiento	Período entre el segundo y el séptimo año de servicios, en que los docentes han de expandir sus conocimientos de base y su repertorio metodológico. Son aspectos clave: aprender a dominar el aula (motivar, evaluar y controlar el avance del alumnado) y reflexionar sobre los errores o aciertos de la propia manera de enseñar y educar.
1 ^a fase profesional	Varios años transcurridos –unos 5, a partir del sexto o séptimo año de experiencia- hasta la madurez docente, en que coincide la experiencia adquirida de varias dimensiones (enseñar contenidos, evaluar resultados, crear recursos, dialogar con profesionales afines) con el descubrimiento de las técnicas de investigación y aplicación de la teoría y el intercambio científico con profesores e investigadores muchas veces a nivel internacional.
Reorientación	Crisis a mitad de la carrera profesional y vital. Momentos en que todo lo aprendido y aplicado se pone en cuestión y se reinicia toda una campaña auto aplicada de análisis de los propios errores y de los propios aciertos. Estas crisis, muchas veces coinciden con fases de evaluación cualitativa y cuantitativa por parte de los gobiernos y/o de las administraciones universitarias sobre el personal docente de más alto nivel: Es lo que se ha venido a denominar control de la calidad y evaluación de los méritos.
2 ^a fase profesional	Período vital y profesional en que se puede calificar al profesor de verdaderamente experto, no sólo por el nivel de sus conocimientos teóricos sino también por sus habilidades investigadoras, docentes y divulgadoras. Esa fase es la que coincide con el estatus adquirido en la sociedad del conocimiento y en la recogida de todo lo sembrado en los 25/30 años anteriores. El profesor, ya senior, puede iniciar sus primeras actividades de mentoría con profesorado novel.
Desconexión	Período previo a la jubilación, con multitud de variantes, en función del bagaje de la persona, de sus intereses universitarios y extrauniversitarios y de su colaboración con colegas nacionales e internacionales.

Tabla II: Descripción de las etapas del desarrollo profesional del profesor novel

se han desarrollado jornadas al respecto (Blanc, 2003; Blanc & Cuerrier, 2007; Clutterbuck & Megginson, 1995; Furlong & Maynard, 1995; Jackson, 1990; Molina, 2008; Mullen, & Lick, 1999; Soler, 2003; Taveira, 2011; Velasco, et al., 2009). En general, la mentoría es considerada un método para transferir los conocimientos prácticos de una persona a otra. Vonk, 1994, 1996, y Healey & Welchert, 1990 la definen como “una relación dinámica y recíproca -en un ambiente laboral- entre una persona experimentada (mentor) y un aprendiz o novel (protegido) dirigida a promocionar el desarrollo profesional de ambos”. Los profesores que se inician están interesados en recibir ayuda de una persona experta para adquirir identidad profesional y desarrollarse desde el inicio hasta el total desarrollo profesional; y, por su parte, el interés del mentor es que se refleje en el protegido el propio

repertorio de acciones. Casi siempre, en los profesores más mayores, la relación de mentoría significa practicar de una manera generativa, emulando, de alguna manera el rol de la responsabilidad formativa de un padre. Siempre y cuando en esa fórmula se dé una auténtica reciprocidad. La relación de mentoría, de hecho enriquece el desarrollo profesional de las dos personas implicadas en ella

Para funcionar como un correcto mentor, éste ha de poseer ciertas competencias (conocer lo que el principiante sabe y cuáles son los problemas que le preocupan, manejar las relaciones interpersonales y poseer ciertas competencias técnicas cercanas a la orientación personal –aconsejar, observar, responder, instruir, evaluar, etc.). De hecho, el mentor debe estar alerta en una serie de aspectos clave de sus protegidos: observar el proceso de su desarrollo general, pro-

fundizar en la naturaleza de los problemas (siempre dependientes de la época y del contexto) y coadyuvar al despliegue de teoría y práctica en el ejercicio de su incipiente profesión. La competencia relacional de un mentor a la hora de acompañar al protegido o profesor novel puede ser examinada desde los cuatro clásicos enfoques: el de acompañamiento no directivo, el colaborativo, el de asesoramiento y el de control. El primero es el más aconsejable por lo que comporta de escucha de las emociones del profesor novel, de la discusión sobre sus puntos fuertes y débiles y de evaluación del contacto o proceso comunicativo. Es innegable, y en ello coinciden muchos de los teóricos de la mentoría antes citados, que el profesor senior en sus roles de mentor, debe dominar ciertas técnicas como las de ser un excelente observador, la de devolver la síntesis de los datos recogidos, la de instructor o, finalmente, la de evaluador; siempre desde una perspectiva positiva y optimista (Galton & Moon, 1994).

El rol de la persona tutorizada (o sujeto de la mentoría) radica, fundamentalmente, en su capacidad de escucha y sus expectativas. De hecho, desde las indicaciones de las competencias clave sugeridas por la

Comisión Europea, el profesor novel debe demostrar (o ir adquiriendo) el máximo grado de competencia para la comunicación, para el aprendizaje continuado, para relacionarse, trabajar en equipo, socializarse, planificar, negociar y transferir el conocimiento, así como para poner en práctica nuevas iniciativas con creatividad y confianza en sí mismo. La puesta en práctica de un exhaustivo balance de competencias personal y profesional será condición muy importante antes de solicitar la ayuda voluntaria de su mentor (Rodríguez, Serreri, & Del Cimmuto, 2010).

5. SUGERENCIAS PARA UNA EFICAZ MENTORÍA

Del análisis y discusión posterior de los itinerarios presentados por una profesora senior y tres profesores noveles (dos profesoras y un profesor) al Seminario de Sevilla 2012 (Rodríguez et al, 2012) sugerimos algunas acciones de mentoría, categorizadas en tres áreas: *expectativas, necesidades y proyectos*.

Si la mentoría está planificada con rigor y atiende a las expectativas y necesidades de ambos protagonistas se produce una simbiosis y cambio progresivo de roles. Se dará el mutuo enriquecimiento (“muta me,

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Aprender contenidos	Facilitar documentación, sobre todo de los clásicos en la especialidad y enseñarle a buscarla con raciocinio y rigor
Aprender a transferir conocimientos y motivar al alumnado Conocer metodologías didácticas generales y diferenciales. Planificar y organizar los contenidos	Proveerle de metodologías y competencia didáctica. Métodos activos, socializados, individualizados, de proyectos, y de enseñanza aprendizaje a distancia
Conocer estrategias de orientación personal, tutoría y orientación profesional	Iniciarle en los fundamentos y filosofía de la orientación personal y profesional, para que aprenda a ser un buen tutor de sus alumnos en clases de diferente tamaño
Conocer las normas institucionales y la política educativa del contexto Evaluar y mantener disciplina y colaboración en las aulas	Colaborar con la institución para poner en marcha su normativa, estatutos, métodos de control y evaluación cualitativa y cuantitativa, siempre desde un espíritu crítico
Investigar e innovar	Dirigir o codirigir la tesis doctoral del profesor novel; señalar los paradigmas de la creatividad y de la aplicación de los resultados de la investigación a la realidad profesional. Apoyar y colaborar en la investigación básica. Enseñar a crear recursos genuinos
Publicar	Iniciarle en todo lo relativo a las exigencias formales y de contenido de las publicaciones científicas en sus múltiples formatos y plataformas, para que redacte exitosamente

Tabla III: Expectativas del profesorado novel

meta mu, tu eres yo, yo soy tu”), progresivo e imperceptible, del que se beneficiarán no sólo la institución sino también las diferentes cohortes de alumnado. A la vez, el avance en la preparación y mentoría del profesor novel será una fuente inagotable de ideas para la investigación aplicada. Parece necesario ofrecer sugerencias para la posible relación *protégée / mentor* cara a racionalizar el proceso de mentoría.

5.1 Sugerencias para orientar las expectativas del profesorado novel (Tabla III)

5.2 Sugerencias para orientar las necesidades del profesorado novel (Tabla IV)

5.3 Sugerencias para orientar los proyectos del profesorado novel (Tabla V)

En definitiva, una interesante y urgente labor está por hacer. La solicitud de ideas aportadas por los docentes universitarios va a ser muy apreciada. Nosotras ya iniciamos una breve consulta entre los vocaciona-

les de la orientación de bastantes universidades españolas, que adjuntamos en los Anexos I, II y III; pero la verdadera investigación empírica y los resultados en forma de guías didácticas para la mentoría o el *coaching* saldrán en futuros encuentros y en próximos proyectos de investigación. Creemos en el futuro.

REFERENCIAS

- Blanc, M., y Cuerrier, CH. (2007). *Le mentorat en politique auprès des femmes. Un mode d'accompagnement prometteur*. Montréal: Les Éditions du Remue-Ménage.
- Cuerrier, CH. (2003). *Pour alimenter la réflexion. Le mentorat et le développement professionnel*. Québec: Fondation de l'Entrepreneuship, Col. Mentorat. Doc. 13.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.

NECESIDADES DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Dedicar mucho tiempo al estudio (conseguir conciliaciones varias)	Exponer la mejor manera de prepararse. Coadyuvar a la búsqueda de contenidos y de bibliografía Acercar a las instituciones las reivindicaciones para la conciliación de la profesora novel con tu vida familiar
Cambiar actitudes (de lo ideal a lo real, reconsiderando utopías e ilusiones)	Enseñar cómo enfocar de la carrera profesional de una manera realista, analizando los pros y los contras de actitudes excesivamente soñadoras. Caso frecuente al entrar en la universidad
Cambiar conductas (de la exigencia a la adaptación, de la rigidez a la flexibilidad;)	Exponer metodologías didácticas más flexibles y adaptadas a la tipología del alumnado. El profesor novel, al estar más inseguro, tiende a la rigidez docente en las aulas
Reconsiderar el auto concepto y emociones (control de los estreses y desequilibrios)	Explicar cómo enfrentarse a los bloqueos. Coadyuvar con el profesor en momentos de cansancio, crisis o miedo
Planificar, seleccionar recursos según objetivos y competencias, en equipo	Ayudar a organizar los planes de las asignaturas, a ubicarlas en el conjunto del curriculum de las titulaciones y a desgranar las competencias idóneas en los programas
Replantearse la competitividad individual con otros colegas	Mediar en los casos de enfrentamiento demasiado explícito y enseñar a relativizar las situaciones de una mal entendida competitividad. Exponer las ventajas del trabajo en equipo
Aprender a innovar y a rebelarse (del conservadurismo a lo progresista)	En los grupos de investigación, saber crear espacios de encuentro con las ideas, de reflexión teórica y de reacción a la rutina y la desidia. Explicar cómo de una actividad cotidiana pueden surgir multitud de ideas innovadoras

Tabla IV: Necesidades del profesorado novel

PROYECTOS DEL PROFESORADO NOVEL	ALGUNAS ACCIONES SUGERIDAS DEL/DE LA MENTOR/A
Participar activamente en proyectos de Investigación y Desarrollo de ámbito nacional	Solicitar la colaboración del junior en grupos de trabajo
Seguir realizando producciones científicas en forma de artículos y comunicaciones	Incluir en las publicaciones de los investigadores senior aspectos redactados por el profesorado junior
Acudir a Congresos, Jornadas, Seminarios, etc., relacionados con la orientación académica y profesional para intercambiar experiencias	Facilitar su matriculación a eventos nacionales e internacionales con inclusión del junior en comunicaciones y pósters
Investigar en temas actuales y de interés para favorecer el desarrollo profesional dentro de la comunidad universitaria	Incluir a los investigadores principiantes en proyectos comunitarios, sociales, educativos y políticos
Pertenecer y promocionarse en el equipo de investigación en que se colabora	Contar con la ayuda activa e inclusión oficial del junior en los equipos de investigación (nacionales y de ámbito europeo)
Conseguir becas predoctorales para así iniciar estudios de doctorado	Auxiliar en la solicitud administrativa y burocrática de ayudas y becas

Tabla V: Proyectos del profesorado novel

- Vid. También: El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 2010, 55-72.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Buber, M. (1969). *Yo y tu*. Madrid: Nueva Visión. (Trad. De Horacio Crespo).
- Burke, K. (1987). *Teachers development. Induction, renewal and redirection*. Londres: Falmer Press).
- Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1995). *Mentoring in action: a practical guide for managers*. London: Kogan Page.
- Colén, M. et al. (2000). *Las necesidades formativas del profesorado novel para el ejercicio de la función docente*. Comunicación al I Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. Barcelona: Universitat de Barcelona / ICE.
- Cruz, M.A. (1999). El programa de formación inicial para la docencia universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/sadu.htm>
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral inédita: Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 161-187.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía de los oprimidos*. Madrid. Siglo XXI.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student teachers. The grow of professional knowledge*. London: Routledge.
- Galton, M. & Moon, B. (EDS.) (1994). *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Granade, C. (1992). *How to Mentor in the Midst of Change*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Healey, C.C. & Welchert, A.J. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 19, 9, 17-22.
- Letvin, E. (1992). Induction. En R. Fessler & J.C. Christensen, *The Teacher Career Cycle*. Boston: Allyn and Bacon, 59-87.
- Marcelo, G. (Coord.) (2001). *La funcion docente*. Madrid: Síntesis.
- Molina, J.P. (2008). El mentoring, práctica necesaria en las consultoras de comunicación y relaciones públicas. *Anàlisi*, 37, 151-160.
- Mullen, C.A. & LICK, D.W. (1999). *New directions in mentoring. Creating culture of synergy*. London: Falmer Press.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Valencia: Ediciones del CREC

- (www.dva.gva.es/crec).
- Rodríguez, M^a. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M^a.L., López, D., Pol, C. & Pascual, L. (2012). *La riqueza de la relación intergeneracional de investigadores/as de orientación. Proyectos, expectativas, necesidades*. Ponencia presentada al III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. RIPO y MIDE de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 22 y 23 de marzo, 2012.
- Rodríguez, M^a.L., Serreri, P. & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Soler, M.R. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000-Epise.
- Taveira; M.DO C.(2011). *Mentoría y gestión personal de la carrera en contextos universitarios*. I Jornadas Internacionales de transición y Orientación a lo largo de la vida. Marzo, 2011. Madrid: UNED.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E. & Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*. 6-7, 87-112.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54(2), 143-178.
- Velasco, P.J. et al. (2009). *La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias*. JIMCUE'09, IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad Empresa, 23 a 25 noviembre, Madrid.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13, 1.
- Vonk, J.H. (1994). Teacher Induction: The Great Omission in Education. En M. Galton & B. Moon, *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. 85-108.
- Vonk, J.H. & Schras, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*. 10 (1), 95-110.
- Vonk, J.H. (1996). *Conceptualizing the Mentoring of Beginning Teachers*. ERICS ED 400 241: Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New York, NY, april, 8-12, 1996).

