
Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas

Pedagogical Mentoring of Novice Teachers in Higher Education: Status of the Question and Benchmarking

CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO DE MIGUEL

Universidad Complutense de Madrid
cfernand@edu.ucm.es

MARÍA R. BELANDO MONTORO

Universidad Complutense de Madrid
mbelando@ucm.es

M^a ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid
marrgonz@edu.ucm.es

Resumen: Con este trabajo pretendemos contribuir a la mejora de la formación de los profesores universitarios noveles, comenzando con una revisión de las actuales concepciones de mentoría, que clarifiquen las características y las competencias que se requieren de un mentor. Tras dicha clarificación, identificaremos algunas buenas prácticas institucionales que se están llevando a cabo en diferentes universidades. Concluirémos con una síntesis que aúne revisión teórica con aproximación práctica y que nos posibilite considerar

a la mentoría como una herramienta pedagógica que permita al aprendiz convertirse en un buen profesional de la docencia y en una parte activa de su entorno de trabajo: la universidad. Para ello hemos optado por una metodología de carácter cualitativo y de tipo bibliográfico-documental que nos va a permitir configurar un modelo holístico del fenómeno a estudiar.

Palabras clave: Análisis de buenas prácticas, Educación superior, Mentoría, Profesores noveles.

Abstract: Our purpose in this article is to make a contribution to improve the training of novice teachers at University, beginning with a review of current conceptions of mentoring in order to clarify the required characteristics and competences of a mentor. Once this clarification has been achieved, we will identify those institutional good practices that are being conducted in various universities. The synthesis between the theoretical review and the practical approach enables us to consider mentoring as a pedagogical

tool to encourage the learner to become a good professional and an active part of their working environment: the university. So we have chosen a qualitative and bibliographic-documentary methodology which has allowed us to set up a holistic model to study the phenomenon.

Keywords: Benchmarking, Higher education, Mentoring, Novice teachers.

INTRODUCCIÓN

Los beneficios de la mentoría han sido ampliamente constatados para profesores y estudiantes universitarios de diferentes cursos. En este sentido, la revisión crítica de la literatura científica, realizada por Crisp y Cruz (2009), muestra el alto potencial de la mentoría como estrategia de orientación destinada a alcanzar óptimos resultados en la educación superior.

Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu (2015) afirman que la mentoría es también una oportuna herramienta para mejorar la retención y el éxito de los estudiantes de nuevo ingreso. Singh y Mahomed (2013) consideran positiva su contribución al ámbito de las prácticas profesionales. Y Smith-Ruig (2014) hace hincapié en los beneficios psicosociales que aporta y su gran valor para la planificación y desarrollo de la carrera profesional de los estudiantes.

Otros autores consideran la mentoría como un factor clave para el éxito de los estudiantes de doctorado (Holley y Caldwell, 2012; Linden, Ohlin y Brodin, 2013; Lunsford, 2012) y para la carrera de nuevos académicos (Adcroft y Taylor, 2013; Weijden, Belder, Arensbergen y Besselaar, 2015; Baiduc, Linsenmeier y Ruggeri, 2016). En el caso de las experiencias de mentoría con profesores jóvenes, se destaca el hecho de que los beneficios son también para los profesores con más experiencia (Yun, Baldi y Sorcinelli, 2016).

Por todo ello y sin ignorar el peligro potencial que puede tener el uso de la mentoría en el ámbito académico como una forma de control institucional (Hazel, 2014), reconocemos la existencia de un elemento positivo que hace muy recomendable su utilización en el contexto universitario. En este sentido, nuestro propósito con este trabajo es contribuir a mejorar la formación de los profesores de universidad en su etapa de inserción en la misma. Como hemos visto, numerosos autores han confirmado los beneficios que se obtienen de esta práctica, sin embargo, to-

avía es necesaria una mayor reflexión sobre este tema y la identificación de claves para la acción, más aún teniendo en cuenta, por un lado, que las competencias relacionadas con la docencia son fundamentales para un buen profesor universitario y, por otro, el camino ya iniciado por las universidades en cuanto a la evaluación de la calidad docente. Por todo ello, resulta imprescindible una formación pedagógica específica y la mentoría puede ejercer aquí un papel primordial.

Como respuesta a esta situación, vamos a realizar una revisión de las concepciones actuales de mentoría, con el fin de aclarar las características y competencias que se requieren de un mentor dentro de este ámbito. Procederemos seguidamente a identificar algunas buenas prácticas institucionales que se llevan a cabo con éxito en diferentes universidades, concluyendo con un análisis comparativo entre teoría y práctica. Vamos a emplear con dicho propósito una metodología de carácter cualitativo y de tipo bibliográfico-documental que nos va a permitir configurar un modelo holístico del fenómeno a estudiar.

EL CONCEPTO DE MENTORÍA Y SU ADECUACIÓN AL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Se han dado muchas definiciones del concepto de mentoría. Esto se debe a que sus ámbitos de aplicación son muy diversos: desde las relaciones personales hasta el desarrollo académico o profesional. Pero existe cierta confusión entre los términos mentoría y coaching que es necesario aclarar. Según Garvey, Stokes y Megginson (2014), estos dos conceptos muestran una relación jerárquica entre una persona con más experiencia o conocimiento y otra con menos competencia o experiencia; para otros autores, como Clutterbuck (2008), sin embargo, cada vez es más claro que coaching y mentoría deben ser definidos de manera diferente, relacionando el primero con el rendimiento en algún aspecto del trabajo o de la vida, y asociando al segundo más con el desarrollo integral y la promoción profesional. Ahondando más en esta distinción, Luecke (2004, p. 78) se decanta por una diferenciación respecto a su ámbito de aplicación. Para este autor “coaching se refiere al trabajo, mentoría a la carrera profesional”. En otras palabras, la mentoría es un proceso más profundo y largo relacionado con el desarrollo profesional de alguien, mientras que el coaching es un proceso más corto y específico asociado con la mejora o transformación del entorno de trabajo. Desde esta perspectiva, consideramos que el concepto de mentoría se ajusta mejor que el de coaching al contexto universitario.

Debemos comenzar a definir el concepto de mentoría remontándonos a los orígenes de la figura del mentor, que surge en la cultura griega, donde Mentor es el instructor elegido por Ulises, debido a su experiencia, para cuidar de su hijo

Telémaco. Esta figura se convierte en el maestro de aprendiz de oficios en la Edad Media y, más tarde, en el tutor en la pedagogía actual. El primer uso moderno del término se remonta a un libro de 1699, muy popular durante el siglo XVIII, titulado *Les Aventures de Télémaque*, del escritor francés François Fénelon, donde el personaje principal es Mentor (Roberts, 1999).

El mentor es responsable de guiar el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes del aprendiz, de acuerdo con su potencial (Luecke, 2004). También debe poseer destrezas comunicativas, empatía y asertividad. Es decir, debe tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comunicarse con claridad, a la vez que ha de fomentar el aprendizaje a través de una relación de confianza, porque un mentor es “una persona que ayuda a otra a aprender algo que él o ella habría aprendido más lentamente, aunque no del todo, si se le hubiera dejado solo” (Bell, 2000, p. 133).

Eby (2010, p. 505) hace hincapié en la relación de ayuda, destacando la diferencia en el grado de experiencia de los dos individuos involucrados en el proceso, en los siguientes términos: “la mentoría se refiere a una relación interpersonal orientada al desarrollo que suele tener lugar entre un individuo con más experiencia (es decir, el mentor) y una persona con menos experiencia (es decir, el aprendiz)”.

A pesar del interés que ha despertado este campo desde diferentes ámbitos académicos, así como al hecho de que la literatura sobre mentoría ha aumentado significativamente en los últimos años, Crisp y Cruz (2009) han detectado, en la revisión llevada a cabo entre 1990 y 2007, la cual nos parece muy rigurosa y completa, que no se ha avanzado en la identificación e implementación de una definición consistente de mentoría. Estos autores concluyen que “las definiciones operacionales de mentoría han estado ausentes, han sido demasiado vagas, o no han sido específicas para la población de interés” (Crisp y Cruz, 2009, p. 533), y sugieren que “la falta de coherencia en cómo se define la mentoría y cómo posteriormente se mide puede ser un síntoma de preocupación, puede significar la falta de una teoría que guíe la mayor parte de la investigación sobre mentoría” (p. 540). Frente a esta deficiencia, aunque sin pretender haber establecido el marco teórico que estos autores demandan, vamos a abordar los principales elementos que caracterizan la mentoría y los roles que el mentor puede o debe jugar en ella.

Debemos partir del reconocimiento de los elementos que ayudan a definir este término y que son la confidencialidad durante el proceso, el compromiso en el cumplimiento de los acuerdos y la minuciosidad en el enfoque de la actividad propuesta, lo que va a garantizar el logro adecuado y eficaz de los objetivos establecidos. El compromiso, junto con la implicación personal, permiten establecer

un vínculo personal, ya que todos vivimos con los otros y nos vemos afectados por las consecuencias de sus actos u omisiones (Ruiz Corbella, Escámez, Bernal y Gil, 2011, p. 25). Con ello entendemos, como proponen Atjonen (2012), Hall y Burns (2009) y Golde (2007), que la práctica correcta de la mentoría supone no solo la promoción de la excelencia profesional, sino también un compromiso ético con la actividad profesional desarrollada.

Si tenemos en cuenta lo anteriormente expuesto, el proceso de mentoría debería seguir los siguientes pasos (Díaz, 2000, p. 73):

1. Identificación de las personas que deben ser tuteladas.
2. Evaluación de cada individuo en relación con los requisitos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (mentoría natural).
3. Orientación de los involucrados en el proceso, dándoles pautas de comportamiento sobre lo que pueden esperar y cuáles son sus responsabilidades (mentoría formal).
4. Análisis de la percepción de los aprendices, sus puntos fuertes y sus necesidades de desarrollo, así como sus aspiraciones académicas y profesionales (mentoría situacional).
5. Establecimiento de reuniones para revisar los progresos realizados, discusión de los proyectos o actividades y acuerdo de nuevas metas (mentoría de supervisión).
6. Evaluación del impacto en el aprendiz, fomento de la retroalimentación para las relaciones futuras y análisis del nivel de autonomía profesional alcanzado.

Podemos concluir, en este sentido, que un proceso de mentoría, con independencia del contexto en el que se produzca, es largo y profundo; su objetivo es dirigir y guiar el auto-desarrollo personal, académico y profesional del aprendiz; y se caracteriza por la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y la asertividad. Va más allá de la mera acción del mentor sobre el aprendiz, siendo un proceso de acompañamiento. Es una relación recíproca, de reflexión compartida sobre problemas en los que los dos están inmersos, un desafío que resolverán a través de un diálogo profesional en el que el mentor es quien tiene más experiencia (Vélaz de Medrano, 2009).

En este proceso, para el mentor es de gran importancia el uso de diferentes estilos de comunicación, adaptándose a los distintos tipos de aprendiz (Rowley, 1999), lo que nos permite hablar de diversos perfiles de mentores:

- La mentoría entre iguales. El mentor es un compañero del aprendiz pero, por supuesto, con un perfil de mayor nivel y de carácter más académico, y un estilo de comunicación más colaborador.
- La mentoría en los centros de prácticas: el mentor es un profesional que guía al estudiante en las prácticas y su perfil es más profesional, con un estilo de comunicación facilitador.
- La mentoría de un profesor universitario con experiencia hacia un profesor principiante. El mentor es un docente más experimentado y su perfil es más didáctico, siendo su estilo de comunicación más orientador.

En este trabajo nos centraremos en el último perfil descrito, ya que es el más significativo para nuestra investigación, el menos estudiado y aquel que incluye tanto aspectos técnicos y de investigación, como aspectos pedagógicos y didácticos.

LA MENTORÍA DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE EN LA UNIVERSIDAD

Una revisión de la literatura sobre los itinerarios para la formación del docente nos aporta algunos elementos que merece la pena tener en cuenta. De estos destacamos los que consideramos más importantes para este trabajo, ya que incluyen aspectos personales, interpersonales, formativos y socio-laborales (Fernández-Salineró, 2014, p. 178):

1. Los conocimientos adquiridos en la formación inicial tienen fecha de caducidad y necesitan ser actualizados (Marcelo, 2002).
2. El conocimiento sobre la enseñanza no se construye de forma aislada, requiere un espacio intersubjetivo (Pastré, 1994).
3. Es por naturaleza un conocimiento basado en el contexto, contextualizado, situado (McLellan, 1996; Eraut, 1998).
4. El conocimiento no pertenece a nadie en particular, es compartido: es tan complejo que ningún profesor puede poseerlo por completo (Putnam y Borko, 2000).

Además, la mentoría es también una actividad que tiene como objetivo fundamental construir un perfil profesional. Los elementos a los que debe atender este objetivo, según nuestro ámbito de intervención, serían los siguientes (Vélaz de Medrano, 2008):

- El espacio profesional concreto.
- El acceso a la carrera universitaria, que se basa en principios no neutrales vinculados a los fines propios de la universidad (de autonomía o conformismo, de espíritu de investigación o dogmatismo, de reproducción o cambio social) (Vélaz de Medrano, 2009).
- Las funciones propias de la profesión (recogidas en los documentos profesionalizantes y en las demandas sociales).
- La promoción.
- Las ideas del mentorizado/aprendiz acerca de su labor profesional (cómo se “proyecta” en la profesión).
- Las condiciones de trabajo (salario, recursos).
- La organización profesional (gestión y pertenencia a asociaciones profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigación e innovación).
- La condición social de la profesión y su relación con otros profesionales.

En este sentido, uno de los principales objetivos de la mentoría debe ser animar a los principiantes a asumir una actitud permanente de indagación, haciendo frente a los problemas, retos y riesgos profesionales que vayan surgiendo, utilizando como herramienta el debate y el contraste de posibles soluciones con el mentor (Marcelo, 2002). Todo lo cual viene mediatizado por el tipo de mentoría que se lleve a cabo y que puede clasificarse en función del número de mentores, del número de mentorizados a su cargo y del perfil específico del mentor (Fernández-Salineró, 2014, pp. 179-180).

- En relación con el número de mentores: la responsabilidad de desarrollar un proceso de mentoría puede recaer en un solo docente con experiencia o en un grupo de profesores (por ejemplo, todo el profesorado de un departamento universitario en el que está inscrito un ayudante). Una tutoría individual tiene como ventajas un seguimiento más personal y una relación más continua y de mayor calidad. Pero, evidentemente, si el mentor no es el apropiado, el aprendiz no podrá conseguir una plena integración en la institución. Si, en cambio, el proceso es supervisado por un grupo de profesores el aprendiz podrá adquirir un aprendizaje más amplio y diversificado; aunque, si este grupo de profesores es muy irregular o no tiene proyecto educativo común, el profesor novel puede sumergirse en una gran confusión.
- Respecto al número de aprendices: la mentoría puede realizarse desde un profesor experimentado a un solo aprendiz o desde un mentor a un grupo

de aprendices. En el primer caso, tendríamos que aplicar el razonamiento anterior; en el segundo caso, un proceso de uno a muchos puede ser ventajoso para el aprendizaje, pudiendo ser el origen de diferentes visiones de la práctica docente. No obstante, es probable que cause confrontación y rivalidad entre aprendices o si el aprendizaje no es el apropiado afectaría simultáneamente a varios principiantes.

- En lo relativo al perfil del mentor: este puede desarrollar una mentoría específica sobre aspectos pedagógicos relacionados con la forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, o bien puede utilizar el conocimiento y las habilidades técnicas que posee con el objetivo de fomentar el desarrollo experto del principiante. Ambas deben estar presentes y ambas son valiosas, pero tal vez los profesores noveles necesiten más ejemplos en lo que se refiere a la didáctica, estando más capacitados para adquirir conocimientos técnicos por sí mismos.

Finalmente, el mentor debe poseer competencias específicas para llevar a cabo con eficacia su labor de acompañamiento del profesor principiante (Vélaz de Medrano, 2009), entre las cuales cabe destacar las siguientes (Fernández-Salineró, 2014, pp. 180-181):

- Competencia cognitiva: uso de teorías y conocimientos obtenidos a través del estudio y de la experiencia, movilizándolos, integrándolos y aplicándolos para comprender la realidad y su transferencia a diferentes situaciones (Coll y Martín, 2006).
- Competencia de investigación: profundización, ampliación y reconstrucción del conocimiento con la participación del aprendiz (García Nieto, 2008).
- Competencia tecnológica: habilidades instrumentales en relación con la utilización de diferentes recursos y lenguajes (audiovisuales, informáticos, digitales...), que se transfieren al profesor novel.
- Competencia pedagógica: conocimiento de las características de la educación de adultos y de las metodologías de enseñanza más adecuadas, con el fin de crear relaciones de confianza, promover el aprendizaje activo y actuar como modelo.
- Competencia interpersonal: es imprescindible que el mentor sea capaz de establecer una buena relación, empática y asertiva.
- Competencia ética: implica un comportamiento coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.

- Competencia metacognitiva: permite el aprendizaje autónomo y continuo durante toda la vida (Coll y Martín, 2006).

Una vez analizada la literatura más representativa sobre el tema de la mentoría, así como identificado claramente el perfil del mentor, a continuación vamos a realizar un análisis de buenas prácticas a nivel nacional e internacional. Para ello, hemos seleccionado aquellas que pueden tener aplicación en nuestro contexto universitario, utilizando un “benchmarking funcional” de tipo diagnóstico o análisis de prácticas exitosas en universidades de referencia (Intxaurburu y Ochoa, 2005).

RECOPILACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN RELACIÓN CON LA MENTORÍA DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE EN LA UNIVERSIDAD

Existen tres formas posibles de abordar la mentoría en este ámbito, según (Vieluf, Kaplan, Kliene y Bayer, 2012), que se definen por sus componentes esenciales: los *programas de integración* o planes de acogida que combinan la inserción laboral y la capacitación didáctica; el *aprendizaje relacionado con la práctica*, que se apoya en el contexto laboral como punto de referencia para desarrollar la formación docente del profesorado novel; y el *aprendizaje a través de redes*, que se basa en la interacción a través de las tecnologías para abrir posibilidades de relación y facilitar el aprendizaje en red. Todos ellos son diferentes maneras de desarrollar procesos de mentoría por parte del profesorado experimentado y en relación con el docente principiante, pero al mismo tiempo, todos ellos son complementarios y útiles.

Hemos seleccionado algunos ejemplos prácticos de cada uno de esos tres tipos de aplicación, tanto en el contexto nacional como en el internacional. Estos ejemplos han sido elegidos por su originalidad y claridad de enfoque.

Los programas de integración

Algunos programas de integración incluyen el asesoramiento de profesores principiantes por otros docentes, ya sean compañeros o “mentores” (Vaillant y Marcelo, 2001). En estos programas, la figura del mentor debe ser la de un profesor permanente a tiempo completo, con experiencia en la enseñanza, con habilidad en la gestión del aula, la disciplina, la comunicación con los compañeros, con conocimiento de las personas, iniciativa para planificar y organizar, y con cualidades personales específicas, como flexibilidad, paciencia y sensibilidad (Ghosh, 2013).

Un ejemplo notable que resulta apropiado en este caso es el propuesto por Gordon y Brobeck (2010). Estos autores desarrollaron un programa de mentores

dirigido a docentes con experiencia que se convertirían en mentores de profesores principiantes. Otros ejemplos en esta línea son el Proyecto de Nuevos Maestros de la Universidad de California en Santa Cruz y los programas de inducción en la Universidad de Colorado en Boulder (Molner Kelly, 2004). E igualmente, merece la pena destacar el Programa de Apoyo a la Inserción Profesional (PAIP) de la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile (PUC) (Cornejo, 2009).

Este tipo de prácticas, que se basan en el desarrollo de programas de integración profesional dirigidos a los profesores en sus inicios profesionales, es común también en países como Reino Unido, Nueva Zelanda o Japón. En Francia y Suiza, este periodo de formación se lleva a cabo antes del final de la formación inicial del profesorado. Es un modelo de capacitación que también es defendido por países como Israel (Marcelo, 2006).

Otro ejemplo destacable es el programa de formación del profesorado de la Universidad de Málaga (España) promovido por el Departamento de Innovación Educativa (Blanco y González, 2010). Los docentes noveles que participan provienen de diferentes ramas del conocimiento, siendo tutelados por profesores con experiencia en cada una de ellas, con habilidades personales y profesionales de acuerdo a un perfil de mentor.

Hay otras propuestas interesantes para la formación inicial del profesorado en el contexto español, como las de las Universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Extremadura, Jaume I de Castellón, Politécnica de Catalunya, Politécnica de Valencia, Pompeu Fabra y Sevilla, entre otras. En la mayoría de estos casos, los programas de capacitación se llevan a cabo en una secuencia de actividades a desarrollar en uno o dos años. Otro tipo de acciones son estudios de posgrado en la enseñanza universitaria, como el Máster de Investigación y Cambio Educativo de la Universidad de Barcelona.

La mentoría en estos casos es formal y planificada, con un carácter fundamentalmente de supervisión, y requiere de mentores cualificados y de una estructura universitaria que, en algunos casos, está demasiado encorsetada y resulta poco flexible.

En el Cuadro 1 analizamos más detenidamente varios de los programas mencionados y algún otro no señalado con anterioridad como complemento, incidiendo en este caso y de manera precisa en el contexto español, específicamente en propuestas procedentes de tres grandes comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña y Madrid), con tradición innovadora en el ámbito universitario.

Cuadro 1. Programas de integración de profesorado universitario novel

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA Y FECHA	Programa de formación de profesores noveles de facultad, 2002-2010	Programa de Formación Inicial a la Docencia Universitaria, dirigido al profesorado principiante (con menos de 5 años de experiencia docente), 2009-2010 (primera convocatoria)	Máster de investigación y cambio educativo, desde 2014	Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU). Proyecto experimental llevado a cabo en 2017
INSTITUCIÓN	Universidad de Málaga	Universidad de Granada (UGR)	Facultad de Educación, Universidad de Barcelona	Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM)
LOCALIZACIÓN	Málaga (España)	Granada (España)	Barcelona (España)	Madrid (España)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los nuevos profesores a ser buenos docentes • Proporcionar herramientas educativas a los nuevos profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto de trabajo • Adquirir una formación técnica para la docencia • Conseguir una formación didáctica específica • Favorecer la socialización profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferir resultados de enseñanza y evaluación desde diferentes contextos, niveles y tipos de educación formal y no formal • Adquirir un conocimiento detallado de las capacidades de enseñanza y evaluación que se aplican en educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las cualidades docentes • Identificar la utilidad de diferentes metodologías didácticas • Mejorar el uso de herramientas técnicas en el aula

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de iniciación pedagógica • Taller de mentoría entre iguales • Actividades de innovación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas de acogida al profesorado de nueva incorporación • Curso de iniciación a la docencia (200 horas, con una fase presencial, otra no presencial y otra a través de mentoría) • Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante • Jornadas para el intercambio de experiencias formativas con profesorado novel 	<ul style="list-style-type: none"> • Materias obligatorias: formación del profesorado, relación educativa y evaluación del aprendizaje • Materias optativas: Conocimiento sobre gestión, innovación y cambio • Proyecto final 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada matutina de presentación de metodologías aplicadas al aula, llevada a cabo por profesores expertos • Jornada vespertina de presentación de proyectos de innovación docente, llevada a cabo por profesores principiantes
DURACIÓN DEL PROGRAMA	Un año	Un curso académico	Un año	Son jornadas de un día repartidas a lo largo del año e impartidas en diferentes Facultades de la UCM
EVALUACIÓN	Tests individuales y grupales, y entrevistas con profesores	Cuestionarios, informes y memorias	Pruebas de evaluación y presentación de un proyecto final	Observación y presentación de una propuesta didáctica por parte de los asistentes

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

VENTAJAS	Los resultados de esta experiencia señalan la importancia del mentor como referencia pedagógica, formativa e innovadora para la práctica educativa del profesorado novel	Los resultados señalan la importancia de combinar la formación y el intercambio de experiencias entre profesorado principiante y experimentado, para facilitar la adecuada integración en la docencia	Útil para conocer el sistema educativo y su potencial de cambio	Útil para procesos iniciales de mentoría no directiva, donde el profesorado experimentado se convierte en un líder responsable de aportar formación a los profesores sin experiencia
DESVENTAJAS	El programa se basa en gran medida en las características de mentor. Si el mentor no es el adecuado no es posible obtener buenos resultados	La participación en el programa es voluntaria, por lo que no todo el profesorado novel se beneficia de ella	Demasiado teórico, con escasa aplicación al contexto de aula	Al ser un programa experimental aún no hemos podido ver las repercusiones del mismo

Fuente: Elaboración propia.

Estas propuestas nos indican la existencia de interés por promover programas de mentoría por parte de las universidades, unos de carácter más teórico y otros con una aplicación más práctica. Algunos de ellos, no obstante, plantean procesos de evaluación poco serios y rigurosos, que no aportan datos de éxito en el aula tras la aplicación de los aprendizajes adquiridos, sino más bien percepciones personales de satisfacción con el programa por parte del profesorado implicado; no cumplen, por tanto, con uno de los pasos que debe seguir todo proceso de mentoría, como hemos señalado en este texto, y que es la evaluación del impacto en el aprendiz y la retroalimentación, orientadas ambas a elevar el nivel de autonomía profesional del docente novel (Díaz, 2000).

Por otra parte, algunos ejemplos, al tratarse de experiencias piloto vinculadas a proyectos financiados, se quedan en propuestas interesantes pero anecdóticas, sin una continuidad ni una integración en las políticas de formación continua de las universidades. Tal vez, si se incorporasen a la política universitaria como parte del proceso de selección del profesorado, es decir, como un requisito similar al establecido en la Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país con el Máster de Formación del Profesorado, se extenderían las propuestas.

Aprendizaje relacionado con la Práctica

La segunda manera de abordar la mentoría se apoya en la misma práctica de la profesión. Cochran-Smith y Lytle (1999) realizan una clasificación centrada en los modos existentes de “aprender a enseñar” y utilizan como criterio las relaciones que se establecen entre el conocimiento adquirido y su aplicación en la práctica de la enseñanza, distinguiendo: el conocimiento *para* la práctica, que tiene carácter formal, se deriva de la investigación universitaria y se apoya en una metodología deductiva; el conocimiento *en* la práctica o conocimiento en la acción, que se adquiere a través de la experiencia y la reflexión sobre la misma (Feiman-Nemser, 2001); y el conocimiento *de* la práctica, más inductivo, que permite a los profesores partir de la contextualización de sus aprendizajes.

Muchos son los ejemplos que podemos identificar para ilustrar este modelo. Entre ellos queremos destacar la investigación llevada a cabo en Finlandia, con 24 profesores de dos tipos diferentes de organizaciones educativas: una más controladora y otra más democrática. En esta investigación se descubre que el proceso de aprendizaje de los nuevos profesores es tanto individual, promovándose el desarrollo de la identidad profesional, como socio-cultural, priorizando la integración profesional. Dicha integración es más intensa cuando el contexto de trabajo es más interactivo y colaborativo, es decir, más democrático (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen y Littleton, 2008).

Otro proyecto de singular importancia es el desarrollado por Billet (2014) a través de un análisis detallado del “aprendizaje mimético en el trabajo”. En este proyecto, Billet revela que en China, Grecia, Europa y culturas de Asia Central, el aprendizaje a través de la observación, la imitación y la práctica es muy eficaz para integrar a nuevos profesionales. Este tipo de aprendizaje mimético favorece un modelo de reflexión práctica que se basa en el apoyo, la retroalimentación y la mentoría del profesorado experimentado (Williams y Gudonoff, 2011).

La relación teoría-práctica en la formación docente también cuenta con algunas experiencias significativas en América Latina. Aguerrondo y Pogré (2001) plantean una experiencia de formación docente llevada a cabo en Argentina, caracterizada por la búsqueda de la autonomía profesional del docente novel a partir del desarrollo del conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones prácticas reales, las cuales tienen como punto de referencia las competencias subyacentes a las prácticas de los profesores expertos o mentores.

En el entorno español, cabe destacar la investigación llevada a cabo por Feixas (2002), quien entrevistó a 147 profesores noveles de la Universidad Autónoma de

Barcelona, comprobando su escasa formación pedagógica en temas de planificación, utilización de recursos didácticos, metodología, evaluación, investigación o relaciones interpersonales, y descubriendo la necesidad de promover oportunidades para el intercambio de experiencias docentes, apoyadas en la confianza mutua y en el compromiso ético, entre profesores principiantes y experimentados, al considerar a estos últimos como mentores que contribuyen significativamente a la motivación, la comunicación y la estabilidad emocional del nuevo docente (Rodríguez, 2013).

Y hay que mencionar asimismo, el programa desarrollado en la Universidad de Sevilla con profesorado novel de diferentes áreas de conocimiento y con una experiencia docente inferior a tres años, que a través de su participación en un proceso de mentoría que combinaba seminarios temáticos, ciclos de mejora y talleres de análisis, consigue optimizar su práctica de aula, a través de la creación de equipos docentes de profesores que aprenden combinando la teoría con una práctica guiada. Este programa, sin embargo, no obtiene todos los resultados esperados debido a problemas de tiempo para dedicarle a la formación y a la necesidad de infraestructuras concretas (Mayor, 2008).

Estos ejemplos proporcionan experiencias basadas en la práctica, que combinan la mentoría pedagógica de profesores experimentados con la creación de una identidad profesional en los nuevos docentes, integrándolos en su lugar de trabajo (Harteis, Billet y Gruber, 2014). Estamos hablando aquí de una mentoría y una supervisión contextualizadas, que permiten al docente novel identificar realmente cómo se relaciona la práctica con la teoría y cómo incide la una en la otra, desarrollando un aprendizaje por descubrimiento y cooperativo. No obstante, la influencia del contexto no debe mediatizar la práctica docente ni ha de hacernos olvidar que hay soluciones teóricas que pueden aplicarse a la actividad práctica, lo que una buena guía por parte del mentor nos puede ayudar a comprender.

En el Cuadro 2 se han analizado con mayor profundidad algunos programas, intentando poner ejemplos que clarifiquen la clasificación establecida por Cochran-Smith y Lytle (1999), en los siguientes términos.

Cuadro 2. Programas de formación para profesores universitarios noveles

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA Y FECHA	Desarrollo de la identidad profesional del profesorado, 2004-2006 (conocimiento de la práctica)	Nuevos profesores universitarios, 2002 (conocimiento en la práctica)	Carpeta Digital para profesores principiantes, 2010-2011 (conocimiento para la práctica)
-----------------------------------	---	--	--

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

INSTITUCIÓN	Institución de Formación Profesional y Departamento Universitario de Formación del Profesorado	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Centroamericana de Nicaragua
LOCALIZACIÓN	Finlandia	Barcelona (España)	Managua (Nicaragua)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el proceso de aprendizaje del profesorado principiante, individual y socio-culturalmente. • Descubrir que la integración profesional del profesorado novel se incrementa cuando el contexto laboral es más interactivo y colaborativo. 	Identificar los problemas que tienen los profesores noveles durante su iniciación en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar el nivel de profesionalización del profesorado novel y experimentado • Mejorar la calidad de la educación universitaria • Ayudar a los profesores principiantes a analizar su actividad como docentes
ESTRUCTURA	Análisis de las prácticas educativas de 24 profesores procedentes de dos tipos de organizaciones educativas: una más controladora y otra más democrática	Análisis de las prácticas educativas de 147 profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona	12 profesores diseñan un portafolios con la siguiente estructura: objetivos, planificación estratégica, implementación, mentoría y feedback, evaluación y reflexión
DURACIÓN DEL PROGRAMA	Tres años	Un año	Dos años
EVALUACIÓN	Análisis cualitativo basado en datos y entrevistas abiertas	Entrevistas con profesores	Revisión de portafolios, grupos de discusión y cuestionarios para profesores
VENTAJAS	Útil para descubrir la importancia del contexto en el desarrollo de la práctica educativa	Útil para el intercambio de experiencias de aprendizaje entre profesores noveles y experimentados	El portafolio como recurso de aprendizaje para los profesores principiantes que les ayuda a mejorar su práctica docente
DESVENTAJAS	El perfil de los docentes analizados no está claro, es difícil saber si es útil para docentes noveles	La solución propuesta es la creación de un programa de orientación más que de mentoría	Solo se utiliza por obligación y únicamente incluye resultados positivos

Fuente: Elaboración propia.

Estos programas se presentan como iniciativas útiles para formar desde la práctica al profesorado universitario, aunque no queda claro en todos los casos que el colectivo al que se dirijan sea el de docentes noveles.

El primero nos indica que el contexto es una variable que influye en gran medida en la práctica docente, siguiendo los planteamientos de McLellan (1996) y Eraut (1998) que presentamos anteriormente, por lo que es necesario formar a los profesores principiantes sobre los diferentes tipos de entornos en los que pueden desarrollar su actividad docente. El segundo nos informa sobre la importancia que tiene conocer la propia práctica docente, pero también la de otros colegas, para intercambiar experiencias, errores y aciertos, siempre con la supervisión de un mentor, lo que defendía Marcelo (2002) al referirse a la importancia del debate y el contraste de posibles soluciones con el mentor. Y, el tercero, nos explica la utilidad de una herramienta como es el portafolios, que sirve de diario de campo o de hoja de ruta donde el profesorado novel irá diseñando el camino a seguir para llegar a ser un buen docente universitario.

Cada uno de ellos tiene sus aciertos y sus errores, pero todos ellos nos dan pistas para llevar a cabo un proceso de mentoría de estas características.

Aprendizaje a través de redes

El tercer modelo de mentoría es el basado en redes. Las redes enlazan diferentes personas con distintos propósitos, usando una gran variedad de fórmulas (Marcelo, 2001). Lieberman y Grolnick (1996) entienden que las redes son una manera de involucrar a los docentes en su propio aprendizaje, permitiéndoles superar las limitaciones institucionales, las jerarquías y la ubicación geográfica, y animándoles a trabajar cooperativamente con diferentes personas. En palabras de Day (1999), las redes se configuran en espacios que favorecen la construcción colaborativa de procesos de aprendizaje en los que los docentes son los protagonistas de su propia formación, responsabilizándose de ella.

Un ejemplo dentro del contexto europeo es la red eTwinning (CSS, 2011). Este proyecto se inició en 2005 y fue renovado en 2008. Se concibe como una red social donde el profesorado europeo está interconectado. Estas plataformas, dedicadas a la colaboración en red, se denominan “comunidades virtuales”. La red eTwinning es un ejemplo de una enorme comunidad virtual, en la cual los participantes cambian su papel habitual de docentes en el aula y se convierten en estudiantes de nuevo, cuyas habilidades permanecen en constante evolución.

Otra experiencia con características similares es la Red de Aprendizaje para Profesores australianos (Teacher Learning Network –TLN: www.tln.org.au), cuyo

objetivo principal es promover el desarrollo profesional de los docentes en sus inicios, mediante la creación de entornos de aprendizaje virtual que faciliten el paso de la adquisición de técnicas de enseñanza a la participación en las nuevas formas de aprendizaje que se pueden llevar a la práctica (Cañeda y Adell, 2011).

Y en el contexto latinoamericano merece la pena destacar el proyecto desarrollado por profesores noveles de 13 universidades ubicadas en 6 países sudamericanos, a partir de 2009, con el objetivo de identificar el perfil competencial del docente universitario. Para ello, se diseña una propuesta blended-learning (semi-presencial) que, a partir de un seminario inicial de carácter presencial, promueve la creación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje Colaborativo (AVAC), orientado a la co-construcción del conocimiento y a la cooperación en entornos no formales de aprendizaje. Los aprendizajes alcanzados tienen un carácter vivencial y son documentados en portafolios o en Personal Learning Environment (PLE) (Ellerani, Mendoza y Fiorese, 2012).

A esta experiencia podemos unir otra también latinoamericana, que se desarrolla en Venezuela, y que apuesta por nuevos ambientes de aprendizaje para el Desarrollo Profesional Docente (DPD), como son los portales educativos o “ambientes de ambientes”, los cursos y aulas virtuales situados en plataformas de teleformación, desarrolladas *ad hoc* o disponibles libremente, como Moodle, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), las comunidades de prácticas y las comunidades virtuales de aprendizaje, que recientemente se están apoyando en los blogs dadas sus facilidades de implementación para el usuario (Táncredi, 2011).

Finalmente, un ejemplo destacable de redes españolas es la experiencia desarrollada en la Universidad de Málaga entre los profesores principiantes de diferentes ramas de conocimiento (2008-2010). En dicha experiencia, después de una fase inicial de formación teórico-práctica, se dividió al profesorado en equipos para, finalmente, promover el intercambio virtual de experiencias. Con este sistema de conexión en red, los profesores en el inicio de su carrera profesional interactuaron con colegas de similar y mayor experiencia con los que compartieron sus preocupaciones relacionadas con la enseñanza. Este contexto que hemos descrito está marcado por el trabajo colaborativo y fomenta la autonomía de los docentes en su proceso de formación (Palomo, 2010).

La tarea de los mentores en este modelo tiene un carácter más informal, colectivo y no planificado, lo que no significa que no sea eficaz; permite conocer nuevos enfoques y herramientas y proporciona apoyo emocional y refuerzo. Es una mentoría en la que el mentor puede estar bajo condiciones de trabajo similares a las del aprendiz, pero tiene más experiencia, lo que podríamos clasificar como un proceso de aprendizaje entre iguales (Thomas, Ting Chie, Abraham, Jalarajan y

Beh, 2014), el cual no obstante requiere de algún tipo de control para que no termine convirtiéndose en un mero chat que sirve para descargar las frustraciones del profesorado o en una simple vía de difusión de opiniones.

En el Cuadro 3 se han analizado con mayor profundidad algunos de los programas mencionados.

Cuadro 3. Programa de formación para profesores universitarios noveles

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA Y FECHA	Red Etwinning, desde 2005	Teacher Learning Network (TLN), desde 1994	Red Española para la formación del profesorado (2008-2010)
INSTITUCIÓN	Unión Europea	Australian Education Union (AEU-Victorian Branch) e Independent Education Union Victoria Tasmania (IEU)	Universidad de Málaga
LOCALIZACIÓN	Unión Europea	Australia	Málaga (España)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el pensamiento, la interacción y la retroalimentación de los participantes • Generar nuevas actividades y recursos 	Promover la mentoría del profesorado novel a través de la adquisición de información elaborada y distribuida por otros docentes más experimentados	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la formación crítica y reflexiva • Promover el trabajo colaborativo
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Red social donde el profesorado interactúa, lee proyectos realizados con éxito por otros, publica mensajes en el foro y hace nuevos contactos con colegas de toda Europa • Plataforma que funciona como “comunidad virtual colaborativa” • Se crea el eTwinning “laboratorio de aprendizaje” para permitir una experiencia de aprendizaje diferente, denominada Reuniones de Aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de aprendizaje abiertos a todos los trabajadores de la educación • Servicio de apoyo para los miembros de diferentes niveles educativos • Revista profesional que se publica tres veces al año 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación teórica y práctica. • División del profesorado en equipos por áreas temáticas. Cada equipo gestiona un espacio privado en la plataforma del campus virtual de la universidad, en el que se recogen los aprendizajes que van adquiriendo progresivamente a lo largo de las 17 sesiones de investigación que tienen con su mentor. • El intercambio de experiencias se convierte en su eje central

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

DURACIÓN DEL PROGRAMA	Aparece en 2005 y se renueva en 2008	Diferente extensión según el programa o servicio	Tres años
EVALUACIÓN	Feedback entre participantes	Feedback entre participantes	Evaluación anual a través de grupos de discusión y cuestionarios
VENTAJAS	Ofrece una plataforma para el personal que trabaja en centros educativos europeos, favoreciendo la comunicación, el desarrollo y la puesta en marcha de proyectos compartidos	Formación en línea sobre diferentes temas	Los profesores noveles interactúan con compañeros de la universidad con los que comparten su interés por cuestiones relacionadas con la docencia, adquiriendo habilidades para la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza
DESVENTAJAS	Destinado a profesores de todos los niveles educativos, aunque no queda claro su uso específico por profesorado universitario	Formación más técnica que didáctico-pedagógica	Es difícil generalizar a otros contextos

Fuente: Elaboración propia.

Estas propuestas resultan muy útiles porque facilitan el contacto entre docentes geográficamente dispersos pero con intereses comunes a través del uso de las tecnologías, ya que el conocimiento sobre la enseñanza requiere un espacio intersubjetivo (Pastré, 1994) y las redes responden a esta necesidad.

Sin embargo, en el caso de la mentoría descubrimos algunos fallos en relación, principalmente, al diferente nivel de conocimiento del uso de las tecnologías poseído por el profesorado experimentado y por el profesorado novel. En este sentido, se puede dar el caso de que el docente experimentado sepa más del contenido de la formación que el discípulo, pero este último conozca mejor el funcionamiento de las vías para su transmisión, lo que puede repercutir negativamente en la relación de mentoría. Aunque también puede producirse un beneficio mutuo, cuando en esta relación formativa ambos participantes se conviertan en sujetos de aprendizaje, al mejorar la formación técnica del profesorado experimentado y optimizar la formación docente del profesor novel.

Otro posible fallo que encontramos en estas propuestas es el idioma, pues las relaciones virtuales entre profesorado disperso geográficamente requieren utilizar una lengua vehicular común que, en el entorno internacional habitualmente es el

inglés, el cual debe ser dominado por docentes principiantes y experimentados para favorecer la comunicación e interrelación.

Con todo ello, debemos considerar a estas propuestas como ejemplos de *e-mentoring* o mentoría virtual que abren nuevas posibilidades para el desarrollo pedagógico-didáctico del profesorado principiante universitario y dan sentido a las palabras de Putnam y Borko (2000): la complejidad en la adquisición del conocimiento incide en que ningún profesor pueda poseerlo por completo, haciendo necesaria la relación con los otros para poder optimizarlo.

CONCLUSIONES

La mentoría es una práctica extendida en diferentes ámbitos educativos, cada vez más popular, aunque en algunos contextos, como en la formación de profesores universitarios, no se haya aplicado, a nuestro juicio, suficientemente ni con clara intencionalidad.

En este trabajo hemos tratado de profundizar en la comprensión contextualizada de la mentoría para la formación del profesorado universitario. Pero fundamentalmente hemos tratado de colaborar en la toma de conciencia sobre la necesidad de formar a los jóvenes docentes universitarios.

Como nos recuerda Ibáñez-Martín (2001), antes se consideraba que los profesores de universidad eran buenos en la medida en que conocían su materia, y se creía que serían enseñados por un proceso de socialización artesanal. Sin embargo, las nuevas exigencias de la universidad actual, como son el reconocimiento de méritos docentes e investigadores, la internacionalización, el número y diversidad de estudiantes, o las tecnologías de la información y la comunicación, no nos permiten abandonar la formación del profesor de universidad a la arbitrariedad de situaciones azarosas. El compromiso con la sociedad, con el estudiante y con la profesión, que es propio de todo profesor experimentado, comienza con sus “discípulos” o “mentorizados” y por tanto ha de atender a la formación del profesor novel con rigurosidad para que realmente se alimente el amor a la profesión docente y la responsabilidad ética en su ejercicio (Ibáñez-Martín, 2001).

Por todo ello entendemos la mentoría como un requerimiento de servicio a la comunidad, con un gran poder formativo adecuado a la realidad de la universidad actual, y la consideramos como un proceso de asesoramiento, veraz y confidencial, personal, académico y profesional. Es realmente un proceso de acompañamiento en las actividades del profesor principiante y un apoyo especial para lograr la integración en el grupo de referencia y en la institución, incluyendo la transmisión del saber, la formación de criterio, el cultivo de la retórica, la investigación y la

docencia como binomio indisoluble y la comprensión del necesario servicio a la comunidad propios del profesor de universidad (Fuentes, Esteban, González Martín, 2016).

Pero para poder llevar a cabo un proceso de mentoría de estas características, debemos tener en cuenta los siguientes elementos:

- La relación de confianza y el compromiso ético son los principios básicos en los que debe apoyarse una mentoría pedagógica adecuada.
- La mentoría ha de ser siempre una experiencia de aprendizaje compartido, aunque tenga como objetivo la formación, sobre todo en aspectos pedagógicos.
- La práctica exitosa de la mentoría requiere una serie de competencias por parte del mentor (cognitiva, de investigación, tecnológica, pedagógica, interpersonal, metacognitiva y ética), que no siempre son innatas en los profesores con experiencia y en ocasiones deben ser aprendidas. Entendemos que esto último ha de ser promovido y custodiado por la institución como responsabilidad propia.
- Consideramos que la práctica exitosa de la mentoría requiere un contexto interactivo, colaborativo, democrático y no-directivo. Ha de surgir de un verdadero diálogo.
- Entendemos los programas de integración como útiles al concebirse como un vínculo entre la formación inicial y la realidad laboral. El aprendizaje basado en la práctica lo consideramos adecuado como retroalimentación formativa y el trabajo en red como herramienta educativa que rompe límites: todos pueden aportar a la innovación y a la mejora de la enseñanza.

En conclusión, creemos que las universidades están estableciendo cada vez más metas concretas en lo referente a la investigación, sin embargo, en el papel formativo de sus propios profesionales, en su formación pedagógica específica, han tomado muy pocas iniciativas. Con este artículo se pretende contribuir a la reflexión sobre este tema y ofrecer posibilidades concretas de acción.

Fecha de recepción del original: 20 de julio 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 24 de abril 2017

REFERENCIAS

- Adcroft, A. y Taylor, D. (2013). Support for new career academics: an integrated model for research intensive university business and management schools. *Studies in Higher Education*, 38(6), 827-840.
- Aguerrondo, I. y Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel.
- Atjonen, P. (2012). Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 39-53.
- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo: di logos y di logos sobre los di logos*. Barcelona: Gedisa.
- Baiduc, R. R., Linsenmeier, R. A. y Ruggeri, N. (2016). Mentored discussions of teaching: an introductory teaching development program for future STEM Faculty. *Innovative Higher Education*, 41(3), 237-254.
- Bell, C.R. (2000). Mentoring as partnership. En M. Goldsmith, L. Lyons y A. Freas (Eds.), *Coaching for leadership* (pp. 131-142). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Billet, S. (2014). *Mimetic learning at work. Learning in the circumstances of practice*. Heidelberg: Springer.
- Blanco, A. y González, F.J. (2010). La mentoría en el programa de formación del profesorado universitario novel de la Universidad de Málaga. En M. J. León y M. C. López (Coords.), *Formación inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores* (pp. 7-16). Granada: Universidad de Granada.
- Cañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy: Marfil.
- Casado-M n oz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(4), 8-10.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). The prevalence of the curriculum debate. Basic learning, competencies and standards. *PRELAC Journal*, 3, 6-27.

- Cornejo, J. (2009). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 99-154). Barcelona: Octaedro.
- Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- CSS (2011). *Etwinning 2.0. Hacia la comunidad de centros escolares en Europa*. Bruselas: European Schoolnet.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Díaz, F. (2000). Mentoring: Una relación de confianza. *Capital Humano*, 137, 72-74.
- Eby, L.T. (2010). Mentorship. En S. Zedack (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 505-525). Washington: American Psychological Association.
- Ellerani, P.G., Mendoza, M. J. y Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *REDU-Revista de Docencia Universitaria* 10(2), 121-147.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 33-44.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Revista de Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186.
- Fuentes, J. L., Esteban, F. y González Martín, M. R. (2016). Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógico-tecnológico contemporáneo. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 39-53.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Garvey, B., Stokes, P. y Megginson, D. (2014). *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. London: Sage.
- Golde, C. M. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher*, 36, 344-351.

- Gordon, S.P. y Brobeck, S.R. (2010). Coaching the mentor: facilitating reflection and change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(4), 427-447.
- Ghosh, R. (2013). Mentoring providing challenge and support. Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144-176.
- Hall, L. A. y Burns, L. D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*, 79(1), 49-70.
- Harteis, C., Billet, S. y Gruber, H. (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Heidelberg: Springer.
- Hazel, C. (2014). Peer mentoring in higher education: issues of power and control. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 955-965.
- Holley, K. A. y Caldwell, M. L. (2012). The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. *Innovative Higher Education*, 37(3), 243-253.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 441-466.
- Intxaurburu, M.G. y Ochoa, C. (2005). Una revisión teórica de la herramienta de benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 12(mayo), 73-103.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teacher College Record*, 98(1), 7-45.
- Linden, J., Ohlin, M. y Brodin, E. M. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 639-662.
- León, M.J y López, M.C. (Coords.) (2009). *Experiencias de mentorización a profesorado principiante en la educación superior*. Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.
- Luecke, R. (2004). *Harvard business essentials. Coaching and mentoring: How to develop top talent and achieve stronger performance*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lunsford, L. (2012). Doctoral advising or mentoring? Effects on student outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 251-270.
- Kelley, L.M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (2002). Learning to teach for a knowledge society. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia. Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Universidad de Bogotá.

- Mayor, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro.
- McLellan, H. (1996). Creating virtual communities via the web. En B. Kahn (Ed.), *Web-based Instruction*. (pp. 185-190). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Palomo, B. (2010). Evolución de la figura del mentor en la Universidad de Málaga: De orientador a promotor de la innovación docente en Internet. En M.J. León y M.C. López (Coords.), *Formación Inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores* (pp. 116-123). Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Éducation Permanente*, 119, 33-63.
- Patton, L.D. (2009). My sister's keeper: a qualitative examination of mentoring experiences among African American women in graduate and professional schools. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 510-537.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B.J. Biddle, T.L. Good e I.F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Ricker, K. M. (2006). GIS mentoring. *Library Trends*, 55(2), 349-360.
- Roberts, A. (1999). The origins of the term mentor. *History of Education Society Bulletin*, 64, 313-329.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos en la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Ruiz Corbella, M., Escámez, J., Bernal, A. y Gil, F. (2011). *Autonomía y responsabilidad en los contextos socioeducativos del siglo XXI*. Ponencia presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Singh, P., y Mahomed, C. C. (2013). The value of mentoring to develop student teachers' work-integrated learning skills. *The International Business & Economics Research Journal (Online)*, 12(11), 1373. <http://www.ucm.es/BUCM/checkip.php?/docview/1458944658?accountid=14514> (consultada 19/I/2016)
- Smith-Ruig, T. (2014). Exploring the links between mentoring and work-integrated learning. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 769-782.
- Thomas, S., Ting Chie, Q., Abraham, M., Jalarajan, S. y Beh, L. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education.

- An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84, 112-159.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. y Littleton, K. (2008). Teacher's professional identity negotiations in two different work organizations. *Vocational and Learning*, 1, 131-148.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 210-229.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana/OEI
- Vieluf, S.; Kaplan, D.; Klieme, E. y Bayer, S. (2012). *Teaching practice and pedagogical innovations. Evidence from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Paris: OECD Publishing.
- Weijden, I., Belder, R., Arensbergen, P. y Besselaar, P. (2015). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education*, 69(2), 275-287.
- Williams, R. y Gudonoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(3), 281-291.
- Yun, J. H., Baldi, B. y Sorcinelli, M. D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: model, research and practice. *Innovative Higher Education*, January, <http://link.springer.com/article/10.1007/s10755-016-9359-6/fulltext.html> (consultada 17/V/2016).

