

TESIS DOCTORAL

*El mentoring como estrategia de
desarrollo académico en
la Universidad del País Vasco (UPV / EHU)*

Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad



Doctorando:

Nagore Guerra Bilbao

Directoras de la tesis:

Dra. Nekane Beloki Arizti

Dra. Gurutze Ezkurdia Arteaga

29 de julio de 2022

Agradecimientos

Son muchas y muy queridas las personas que de una forma u otra han hecho posible que este trabajo llegue a su fin. A todas ellas quiero agradecerles que a lo largo del proceso hayan colaborado en este trabajo:

En primer lugar, agradezco la tesis al, Dr. Clemente Lobato, por el enriquecimiento personal y profesional que ha supuesto para mi esta experiencia y por su cercanía y guía en la construcción de mi proyecto profesional. A mis directoras la Dra. Nekane Beloki su compromiso mostrado en todo momento y su apoyo incondicional y a la Dra. Gurutze Ezkurdia su cariño y confianza. Gracias a los tres, por posibilitar una carrera investigadora, a través de la labor de acompañamiento, por acogerme y por vuestra disposición.

Agradecerle a la Dra. Pilar Ruiz de Gauna, por su implicación personal y profesional, por su generosidad, por haber puesto en mi camino a personas que han sido un soporte esencial para culminar el proceso.

Quiero agradecerle al Dr. Pedro Apodaca su labor como experto estadístico, porque fue fundamental a la hora de validar y analizar la información de este estudio, así como a la Dra. María Dosil por sus aportaciones sobre el mismo.

El personal de administración SAE (Servicio de Asesoramiento Educativo) de la UPV/EHU, concretamente a Eneritz Ugarte, Maite Barrenetxea, Ramon Ovelar y Eneritz Ibarzüngoitia, que me han facilitado el acceso a la información necesaria; así como a la Dra. Mirari Ayerbe, Dra. Susan Orbe y a la Dra. Idoia Fernández.

Compañeras y compañeros de varias universidades: a la Dra. Alicia Rivera y a la Dra. Ana Rita Guzmán por su amabilidad y disponibilidad durante mi estancia en sus países, las cuales posibilitaron el soporte profesional y logístico para alcanzar los objetivos perseguidos. A la Dra. Mara Elgue y la Dra. Elisa Jure por su colaboración y por darme la oportunidad de conocer otras realidades universitarias vinculadas al mentoring.

Gracias a todas las compañeras y compañeros de otros departamentos de la UPV/ EHU, su acogida durante estos años, especialmente a Karnele Artetxe, Jon Diaz, Izaskun Etxebarria y a otros colegas por animarme y estar tan cerca: Laura del Castillo, Esther Zarandona, Feli Arbizu, Maite Arandia, Josebe Alonso, Amaia de la Fuente, María Álvarez, David Pastor, Monike Gezuraga e Israel Alonso.

Mencionar también a todo el profesorado que ha participado en esta investigación, sin cuya colaboración no hubiera sido posible este trabajo: profesorado de la Facultad de Medicina y Enfermería, mentores, mentoras y personas mentorizadas participantes del Programa Eragin.

“Bihotzez eskerrak ama eta amama, urrunean egon arren zuen laguntza ta goxotasuna medio, horren hurbil sentiarazteagatik”

INDICE GENERAL

Agradecimientos

Introducción general	11
-----------------------------	----

Bloque I. Marco teórico

Capítulo 1. La universidad en el mundo globalizado y los retos docentes	21
1.1. La universidad en la sociedad del conocimiento	22
1.1.1. Retos que debe afrontar la Universidad en el contexto europeo.	24
1.2. La profesión docente en el contexto universitario	28
1.2.1. La reconceptualización de la profesión docente.	27
1.2.2. Requerimientos y competencias del docente universitario.	30
1.2.3. ¿Qué entendemos por buena docencia en la Educación Superior?	33
1.2. Los procesos de formación docente	37
1.3.1. La formación del profesorado universitario.	38
1.3.2. La aportación de los procesos de innovación a la mejora de la docencia.	39
1.4. La formación del profesorado en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/ EHU)	43
1.4.1. La Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/ EHU).	43
1.4.2. El proyecto educativo de la UPV/ EHU.	46
1.4.3. El Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE).	49
1.4.4. El programa de formación Eragin.	52
Capítulo 2. El desarrollo profesional docente orientado a un modelo de ser académico en la Universidad	58
2.1. Hacia una comprensión del concepto y de la naturaleza del desarrollo profesional docente	59
2.1.1. Conceptualización, ¿qué entendemos por desarrollo profesional?	60
2.1.2. La naturaleza del desarrollo profesional.	62
2.2. El desarrollo profesional en el marco de Scholarship of Teaching and Learning	64
2.2.1. Revalorización del ser profesional académico: Scholarship of teaching.	65
2.2.2. Un paso más allá: Scholarship of teaching and learning.	73
2.2.3. Desarrollo y difusión de Scholarship of teaching and learning.	81
2.2.4. SoLT y su apuesta por la profesionalidad académica.	85
2.3. Estrategias de formación basadas en la relación interactiva para favorecer el desarrollo del ser académico	89
2.3.1. Acompañamiento.	90
2.3.2. Relación de ayuda.	92
2.3.3. Asesoramiento.	99

2.3.4. Supervisión.	102
2.3.5. Coaching.	105
2.3.6. Práctica reflexiva.	108
2.3.7. Mentoring.	114
Capítulo 3. El mentoring como estrategia de desarrollo académico	117
3.1. Aproximación conceptual	118
3.1.1. Origen del término.	118
3.1.2. Devenir histórico.	119
3.1.3. El mentoring en las organizaciones empresariales.	120
3.2. El mentoring en la Educación Superior	124
3.2.1. Conceptualización del mentoring en la academia.	126
3.2.2. Surgimiento del sistema de mentoring.	131
3.2.3. Modalidades de mentoring.	132
3.3. El proceso del mentoring y sus desafíos	135
3.3.1. Enfoques de mentoring.	135
3.3.2. Etapas de mentoring.	140
3.3.3. Beneficios de mentoring.	144
3.3.4. Programas de mentoring.	148
3.4. Funciones y roles del mentor, mentora	150
3.4.1. Competencias del mentor, mentora.	155
3.4.2. Selección de mentores, mentoras.	160
3.4.3. Formación para el mentoring.	161
3.5. Dimensiones del mentoring	166
Bloque II. Marco metodológico	
Capítulo 4. Análisis cuantitativo y análisis cualitativo	172
4.1. Justificación	174
4.2. Punto de partida e interrogantes	175
4.3. Objetivos de la investigación	177
4.3.1. Objetivo general.	177
4.3.2. Objetivos específicos.	177
4.4. Paradigma fenomenológico o interpretativo	178
4.5. Metodología mixta concurrente	179
4.6. Fases de la Investigación	182
4.6.1. Fase preparatoria o de planificación.	182
4.6.2. Fase de trabajo de campo.	184
4.6.3. Fase analítica.	184
4.6.4. Fase informativa.	185
4.7. Muestra	185
4.7.1. Muestra cuantitativa.	185

4.7.2. Muestra cualitativa.	188
4.8. Estrategias de recolección de datos: técnicas e instrumentos	191
4.8.1. Técnicas utilizadas en el estudio cuantitativo.	191
4.8.2. Técnicas utilizadas en el estudio cualitativo.	194
4.9. Técnicas de análisis de los datos y de la información recogida	197
4.9.1. Respecto al estudio cuantitativo: análisis estadístico.	197
4.9.2. Respecto al estudio cualitativo: análisis categorial.	199
4.10. Aspectos éticos y criterios de calidad	204
Capítulo 5. Resultados Cuantitativos	208
5.1. Validación y fiabilidad del Cuestionario de Mentoring	209
5.1.1. Descripción de los ítems.	209
5.1.2. Centralidad y capacidad discriminatoria de los ítems.	210
5.1.3. Validez del constructo.	212
5.1.3.1. Análisis factorial exploratorio.	212
5.1.3.2. Análisis factorial confirmatorio.	214
5.1.4. Fiabilidad.	219
5.1.5. Dimensiones del Cuestionario MENTONPECE.	223
5.2. Análisis y discusión de los resultados	225
5.2.1. Puntuaciones ipsativas.	225
5.2.2. Análisis de Conglomerados: Cluster.	230
5.2.3 Distribución general.	232
5.2.3.1. Identificación de la tipología de los conglomerados.	234
5.2.3.2. Caracterización de los conglomerados.	244
Capítulo 6. Resultados cualitativos	255
6.1. Bagaje de mentores y mentoras para enfrentarse al mentoring	256
6.1.1. Formación previa de los mentores y las mentoras.	256
6.1.2. Concepción que tienen del mentoring.	259
6.1.3. Motivaciones y formas de afrontar el desempeño del mentoring.	264
6.2. Aspectos que caracterizan el desempeño del mentoring	267
6.2.1. Perfil competencial de los mentores y las mentoras.	267
6.2.2. Funciones desde las que desarrollan su labor.	272
6.2.3. Actitudes que manifiestan en el proceso.	273
6.2.4. Estrategias, habilidades y tareas que ponen en marcha.	275
6.2.5. Dificultades en su desempeño como mentores o mentoras.	283
6.3. Aportaciones del mentoring al desarrollo académico	284
6.3.1. Cambios, aprendizajes y logros.	284
6.3.1.1. Logros relacionados con aspectos metodológicos.	289
6.3.1.2. Logros relacionados con el desarrollo personal y profesional.	290
6.3.2. Posibilidades y aportaciones que les ofrece la mentoría.	291

6.3.3. Vivencias generadas en su proceso del mentoring.	294
Capítulo 7. Conclusiones y prospectiva	298
7.1. Diseño y validación de un cuestionario para analizar el mentoring	298
7.2. Dimensiones, perfiles y/o estilos, fases en el desempeño del mentoring	299
7.3. El proceso del mentoring desde las personas mentoras	310
7.4. El proceso del mentoring desde las personas mentorizadas	312
7.5. El mentoring como estrategia de desarrollo académico (SoTL)	316
7.5.1. La reflexión en el marco del mentoring.	316
7.5.2. Trabajo colaborativo y mentoring.	317
7.5.3. Transformación y mentoring.	318
Alcance y limitaciones de estudio	320
Recomendaciones y prospectiva	321
Mi experiencia como investigadora	323
Referencias bibliográficas	324
Anexos	368

Introducción General

En la última década, se viene solicitando una mayor calidad a la docencia en la Educación Superior para poder responder de manera más efectiva a las necesidades actuales. Esta petición proviene de distintas situaciones y marcos como, por ejemplo, la globalización de la sociedad, la consolidación de la sociedad del conocimiento, el surgimiento de la universidad universal y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (European University Association, 2015). Junto a estas demandas, bastantes autores y autoras han afirmado que este nivel universitario se ha de basar en la sostenibilidad de académicas y académicos cualificados, expertos y eficaces (Biggs, 2005; Euler, 2015; Feixas et al., 2015) y para ello será esencial apoyar el desarrollo profesional académico del profesorado universitario, con el fin de que lleven a cabo una enseñanza que impulse el aprendizaje en el alumnado y, que, al mismo tiempo, desarrolle una investigación sobre la docencia de reconocida calidad.

Mientras, como señala Michavila (2017), las universidades europeas siguen apostando por los cambios, fruto de la llamada “Convergencia Europea en la Educación Superior”, evitando que esta reforma quede sólo en el papel y/o en los cambios de la estructura u organización universitaria. Con esta finalidad de cambio y de mejora se impulsa el perfeccionamiento del profesorado, principalmente en el ámbito más olvidado: la docencia (formación en competencias, actualización de metodologías didácticas, utilización de las nuevas tecnologías y soportes, nuevas formas de evaluación, etc.) (Imbernón, 2012; Zabalza, 2013; Triadó et al., 2014).

Según Biggs (2005), disponer de un profesorado debidamente preparado para asumir estos compromisos, se convierte en una finalidad prioritaria de las universidades; las cuales deben diseñar modelos formativos acordes con la singularidad del profesorado y

con sus nuevas funciones, para asegurar, de este modo, una formación sólida, actualizada y oportuna para realizar su labor docente en las mejores condiciones.

Con el fin de contar con profesorado preparado, diversos servicios de formación universitarios, han introducido, en los últimos años, distintas modalidades de desarrollo profesional dirigidas, tanto al profesorado principiante como al consolidado (Sánchez Moreno & Mayor, 2006; Guisasola & Garmendia, 2014). Algunas de estas modalidades de formación provienen de experiencias realizadas en otras latitudes, como es el caso del mentoring, que se ha utilizado de manera generalizada en países, como: Australia, Canadá, Noruega, Suecia, Israel o Nueva Zelanda, tanto en la educación universitaria como en la Educación Superior (Ambler et al., 2016). Desarrollo que se ha dado a partir de una larga experiencia en diferentes ámbitos, tales como: el de la salud (Allen & Eby, 2010), el de la empresa y el de los negocios (Clutterbuck et al., 2017).

En la Educación Superior el mentoring apoya el desarrollo personal y profesional de docentes que progresan en sus carreras o pasan a desempeñar nuevos roles. Los programas de mentoring intentan abordar varios tipos de necesidades comunes entre el profesorado nuevo o entre el profesorado consolidado tanto en la docencia como en la innovación educativa, pero también en la investigación y en el acceso a nuevas oportunidades.

El mentoring es reconocido como un enfoque que puede apoyar el trabajo de los académicos y las académicas en la institución universitaria. Una revisión bibliográfica de la investigación existente en el contexto de la Educación Superior identificó tanto los desafíos como los beneficios del mentoring para el aprendizaje y la enseñanza (Harvey et al., 2016).

A pesar de la relevancia del tema, varios autores y autoras constatan la ausencia de un marco teórico suficientemente articulado y una limitada evidencia en relación a su contribución al desarrollo académico y su impacto potencial en la comunidad académica. A su vez, desatacan la ausencia de instrumentos con validez y fiabilidad suficientemente contrastados, para explorar con seguridad la práctica del mentoring. Todo ello justifica, en gran medida, el interés de querer contribuir con esta tesis, al desarrollo de un cuestionario que garantice científicamente el abordaje de investigaciones en el área de la mentoría con profesionales de la Educación Superior y la explicitación de las claves de su configuración y desarrollo.

En el marco de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en los últimos años, se ha implementado el mentoring en la formación docente del profesorado universitario ya consolidado, concretamente en el Programa Eragin, un programa de formación en metodologías activas, que trata de favorecer procesos de desarrollo profesional orientado a dar respuesta a las necesidades que se demandan a la universidad y a sus docentes.

Planteamiento del problema e interrogantes

A partir de lo expresado en el punto anterior surgen interrogantes que delimitan y dan relieve a nuestra investigación. Estas preguntas van a constituir el elemento desencadenante de la metodología que se adopta en esta tesis y que se convierte, así, en el eje conceptual que estructura el estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006; León & Montero, 2015). A continuación, se presentan las preguntas teniendo en cuenta que en este tipo de estudios las interrogantes se precisan progresivamente, a través de su desarrollo, por lo que deben ser formuladas con la flexibilidad necesaria para su mejor elaboración y respuesta. En la práctica del mentoring realizada en el Programa Eragin:

- ¿Cuál es el sentido y el significado del mentoring en el desarrollo profesional en la actual coyuntura de cambio en la Educación Superior? ¿Cuál es la naturaleza, las dimensiones y funciones del mentoring como práctica de desarrollo profesional docente?
- ¿Cuáles son los rasgos más destacados de la práctica del mentoring en el programa Eragin? ¿Existen diferentes estilos en el desempeño del mentoring? ¿Qué variables diferencian significativamente el desempeño del mentoring?
- ¿Cómo un mentor o mentora identifica lo que es relevante para el acompañamiento del docente y lo interpreta para fundamentar las decisiones de intervención con él? ¿Qué estrategias aplicadas en el mentoring muestran más eficacia en la capacitación del profesorado?

- ¿Qué características del mentor o mentora son más valoradas por los mentorizados y mentorizadas? ¿En qué ha contribuido el proceso del mentoring experimentado a su propio desarrollo profesional docente?
- ¿Qué repercusiones tiene la práctica del mentoring en la profesionalización docente de los y las participantes?
- ¿Cómo perciben, conciben y viven los mentores y las mentoras la labor de mentoring? ¿Qué transformaciones ha supuesto el desempeño de la función de mentoría? Pero también ¿qué dificultades encuentran en el ejercicio de la mentoría? ¿Qué necesidades y carencias detectan en su práctica? ¿Qué formación se precisa para desempeñar la labor de mentoring?

Con el fin de producir evidencia científica empírica para el acervo científico de Educación Superior, ¿a qué contribuye el mentoring como estrategia de desarrollo profesional?

Así pues, el objetivo de la investigación pretende estudiar el desempeño del mentoring como estrategia de desarrollo profesional académico, en un programa de formación continua en metodologías activas, con el propósito de producir evidencia empírica que contribuya al acervo científico en la Educación Superior. En este trabajo entendemos el desarrollo profesional desde el modelo teórico y empírico denominado SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), que lo integra en el concepto de profesionalidad docente (Fernández, 2020). Es, desde esta forma de entender el desarrollo profesional donde contextualizamos nuestro trabajo de mentoring en esta tesis.

Por un lado, se trata de comprender, analizar e interpretar el significado del proceso llevado a cabo tanto por los mentores y las mentoras, como por las personas mentorizadas. Y, por otro lado, se pretende determinar los diferentes elementos que estructuran e inciden en el propio desarrollo profesional de ambos colectivos, con la finalidad de construir conocimiento científico y, posteriormente, transferirlo a los procesos de innovación en la formación del profesorado universitario y otros y otras profesionales.

El presente trabajo pretende, pues, exponer de manera rigurosa y con resultados que avalan su utilización, una estrategia que contribuya al desarrollo profesional de docentes,

como es el mentoring. Se centra en la comprensión del mentoring en el desarrollo profesional del profesorado universitario, para hacer emerger una concepción dinámica, global y evolutiva, como sostienen Morin & Pakman, (1994). Al mismo tiempo, la investigación analiza el impacto que, el proceso de mentoring desarrollado en un programa de innovación metodológica (Programa Eragin), tiene en el desarrollo profesional de los docentes participantes. De esta manera, el estudio pretende contribuir al acervo de conocimiento de la mentoría en el desarrollo profesional y a posibilitar nuevas investigaciones sobre esta estrategia en el ámbito de la Educación Superior. Al mismo tiempo, ofrece elementos de reflexión y discusión para la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado universitario y de otros profesionales en el mundo laboral.

El objeto de análisis de esta investigación toma como punto de partida el desempeño de mentoring, en el que adquieren pleno sentido todos los elementos que entran en juego durante la relación formativa entre los mentores y las mentoras y las personas mentorizadas, en un contexto institucional determinado. El desempeño de mentoring es, pues, lo que vehicula y da sentido a los elementos que se ponen en juego, es lo que permite la interrelación entre todos ellos y lo que facilita el aprendizaje experimental y reflexivo del profesorado participante. Así pues, todas las acciones que se integren en el marco metodológico de esta investigación serán guiadas por esta premisa conceptual que enmarca el desempeño del mentoring como estrategia de formación.

Como podrá verse en detalle en apartados posteriores, esta investigación parte de un paradigma fenomenológico o hermenéutico, acorde con su finalidad, en el que se ha trabajado con una metodología mixta concurrente, que articula dos tipos de metodologías, una cuantitativa de tipo descriptivo, que tiene como finalidad identificar las variables intervinientes significativas en el proceso de mentoring y otra cualitativa de orientación comprensiva que se centra en las voces de los mentores y el sentido que atribuyen al proceso del mentoring.

Origen y punto de partida personal y profesional

La presente investigación surgió de la confluencia de varios factores en principio aislados pero que mantienen conexiones entre sí. El interés por este tema surge, sobre todo, del transcurso de mi historia profesional en la que he vivido experiencias de acompañamiento, algunas veces como acompañada y otras veces como acompañante.

Por un lado, en el trabajo socioeducativo de calle, como acompañante con familias, adolescentes y menores: En este contexto surgieron, reflexiones diversas en torno a: la relación interpersonal, el acompañamiento, su intimidad, su autonomía, así como diversos interrogantes: ¿cómo fomentar el desarrollo de la autonomía a través del acompañamiento y de la interacción personal? ¿cómo favorecer los procesos reflexivos a través de la relación interpersonal? ¿cómo desempeñar el rol de referente con ellos y ellas?

Más tarde, en la formación de futuros educadores y futuras educadoras, como tutora de sus procesos de aprendizaje en determinadas materias del grado universitario, la reflexión, el pensamiento crítico, el papel del profesorado universitario, la calidad de la docencia han sido también aspectos clave en los que se ha asentado mi práctica profesional, así como la reflexión.

Por otro lado, tanto en los estudios universitarios como en el proceso de formación en un máster universitario de investigación, he sido acompañada y ha habido personas que me han guiado a lo largo del proceso, brindándome la oportunidad de ahondar en temas que me interesaban. De toda esta experiencia de acompañamiento ha surgido una actitud cuestionadora ante diferentes situaciones, que me ha llevado a reflexionar, a complejizar y a resituarme ante la educación (Beauvais, 2004).

Relevancia del tema

Esta tesis doctoral cumple los criterios de pertinencia, relevancia y factibilidad requeridos en cualquier proyecto de investigación. Se da una concordancia con el programa de doctorado del que se deriva y, sobre todo, entiendo que responde a una situación que cada vez con más frecuencia, aparece reflejada en foros internacionales como el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) o la Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), entre otros.

Así mismo, esta tesis analiza, el mentoring como estrategia de desarrollo académico y cambio educativo en la universidad. En concreto, esta investigación trata de dilucidar, los componentes que están presentes en los procesos de mentoring en un determinado contexto institucional: los significados que se crean, los marcos de referencia, la repercusión en la actualización e innovación de la tarea profesional académica, así como otros aspectos que emergen durante la investigación.

Por lo tanto, en el actual escenario de cambio y desarrollo académico en la Educación Superior, el presente estudio contribuirá a un mayor conocimiento en torno al constructo del mentoring en la universidad, y más específicamente en la perspectiva del SoTL. Se aborda el estudio de la interrelación existente entre los procesos de asesoramiento y el desarrollo académico, insuficientemente estudiada. Sus conclusiones enriquecerán el debate y la investigación en torno a las nuevas estrategias en la formación del profesorado universitario, que actualmente constituye un tema de interés en las principales universidades europeas y norteamericanas. Todo ello, reportará contribuciones para la formación de docentes universitarios en la función de monitorización. El objetivo último de este trabajo, al fin y al cabo, trata de contribuir a una mejora de la docencia, la investigación educativa y, en definitiva, de la calidad universitaria.

Cabe decir que, en todo momento, nuestra intención ha sido la de construir conocimiento no sólo desde las fuentes científicas, sino también a partir de las voces de los y las participantes. Las personas implicadas han sido conscientes de que el programa de formación Eragin basado, fundamentalmente, en el mentoring, era totalmente novedoso y que el proceso se ha ido construyendo a partir de la propia práctica y de las experiencias generadas. Es por ello, que entre todos y todas han marcado el camino para obtener el máximo beneficio de todo el proceso.

Estructura de la tesis

Esta tesis está estructurada en dos bloques: en el primero se desarrolla el marco teórico de la tesis, haciendo un recorrido de lo general a lo particular; en el segundo bloque se lleva a cabo el trabajo de campo desde sus dos miradas: cuantitativa y cualitativa y,

finalmente se centra en el análisis y la interpretación. A continuación, se detallan cada uno de ellos.

El primer bloque corresponde al marco teórico, donde se fundamentan las dimensiones más relevantes que se emplean para justificar y argumentar las decisiones teóricas. Por ello, se lleva a cabo la revisión de la literatura científica que se estructura a partir de las contribuciones y prácticas más relevantes de los distintos autores y autoras en relación a la temática de la investigación. Con ello se ubica esta investigación en el plano científico nacional o internacional, se ilustra el panorama investigador actual sobre el tema, y se obtiene la base sobre la que esta tesis puede articular sus contribuciones.

En el primer capítulo, nos aproximamos al contexto y a la situación de las Universidades, a su concepción actual y a los retos a los que se enfrenta para entender al profesorado universitario, más concretamente sus necesidades, competencias, requisitos y dificultades que encuentra a la hora de desarrollar su labor en la Educación Superior. En esta panorámica, se trata la importancia de la formación, el papel de la innovación y la buena docencia. Posteriormente, se contextualiza el trabajo de campo realizado en esta tesis, enmarcando el contexto institucional y educativo en el que se ubica: El Programa Eragin de formación en metodologías activas en la UPV/ EHU. Se describen brevemente algunos aspectos relevantes de esta universidad, así como del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE) en el que se desarrolla el programa mencionado.

En el segundo capítulo, desde la comprensión de la conceptualización y la naturaleza del desarrollo profesional, se pretende ahondar sobre qué es ser académico, desde el marco del SoTL, es decir, desde la vertiente de lo que entendemos por ser profesional académico, su desarrollo profesional, su apuesta por la profesionalidad académica, abordando algunas estrategias de formación que favorecen dicho desarrollo académico, tales como: el acompañamiento, la relación de ayuda, el asesoramiento, la supervisión, el coaching, la práctica reflexiva y el mentoring.

El tercer capítulo, se centra en ahondar sobre el mentoring. En un primer momento, se exponen los orígenes y el desarrollo del concepto de mentoring, entendido como la relación de guía y de acompañamiento de una persona de mayor experiencia, habilidad, saber o conocimiento, a otra, principiante en el desempeño. Posteriormente, se describe el

proceso de mentoring, y se hace un recorrido por teorías y prácticas que han sido desarrolladas en este ámbito. Finalmente, se detallan las funciones y los roles del mentor.

El segundo bloque de la tesis describe el estudio empírico y lo constituyen los capítulos 4, 5 y 6. En el cuarto capítulo, se presenta la metodología empleada en la investigación. Esta parte comienza con los fundamentos metodológicos de la investigación. En ella se muestran las diferentes fases, la cronología de la investigación y se enuncia la metodología mixta concurrente empleada en la tesis. El capítulo continúa con la descripción de la población y las muestras empleadas en las diversas fases de la investigación. En la parte metodológica de la tesis tiene especial relevancia las técnicas de recogida de información. Por ello, se dedican una serie de subapartados que describen el cuestionario empleado (anexo 1) y la entrevista utilizada (anexo 2). Este capítulo metodológico, finaliza con la descripción de las técnicas de análisis utilizadas en cada fase de la investigación para el tratamiento de los datos obtenidos.

En los capítulos quinto y sexto se expone el análisis y a la interpretación de la información, se van describiendo todos los resultados obtenidos tras la aplicación de los diferentes análisis en cada fase de la investigación. Hay dos grandes apartados dedicados a cada técnica de recogida de información: resultados de la fase cuantitativa y resultados de la fase cualitativa.

El capítulo séptimo y último de la tesis, recoge la triangulación de los datos con la finalidad de identificar las claves del proceso de mentoring, en base a las dimensiones que se constatan en el cuestionario, y a las categorías descritas en la entrevista. Todo ello, desde una forma de entender el quehacer académico, alineada con el SoTL.

Las referencias bibliográficas empleadas en la realización de la tesis doctoral se incluyen al final siguiendo las normas de estilo APA 7ª edición.

Bloque I.

Marco Teórico

1. La Universidad en el Mundo Globalizado y los Retos Educativos

En este primer capítulo nos acercamos a la universidad como contexto en el que desarrolla su labor el profesorado universitario. Esto nos va a permitir identificar la situación del docente y las necesidades de cambio e innovación a las que se ha ido enfrentando tras las exigencias de la Convergencia Europea, relacionadas, principalmente, con la calidad de la educación, la acreditación de sus niveles de eficiencia y el desarrollo de la innovación docente e investigadora.

La Convergencia Europea ha ido planteando a la Educación Superior y en concreto a las instituciones universitarias nuevos desafíos en el desarrollo profesional académico, y más concretamente en las competencias del profesorado en cuanto a su desempeño docente e investigador, ya que “La docencia ya no se limita a la enseñanza sino que se subordina al aprendizaje del alumnado, al tiempo que las tecnologías de la información y los entornos virtuales resitúan la labor del docente...ya no hay papeles fijos de uno (investigador) que genera el conocimiento, otro (docente) que lo difunde” (Caballero & Botía, 2015, p.72).

Al mismo tiempo, las demandas sociales actuales, exigen a los académicos, nuevas formas de afrontar los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que el sistema educativo no es ajeno al sistema social y ha de responder, desde el compromiso que mantiene con él, a los cambios sociales que se producen adaptándose a las necesidades y a las demandas que surgen.

Ante esta situación, estamos de acuerdo con Desimone (2009) en asignar un papel destacado al docente y en resaltar que su continuo desarrollo, actualización y compromiso es uno de los factores esenciales para establecer cambios organizacionales y metodológicos y para facilitar espacios y recursos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

Para profundizar en lo anterior, en este primer capítulo llevaremos a cabo un análisis general de las cuestiones que están relacionadas con lo que significa ser académico en el contexto universitario actual y lo que ello implica para la formación continua de los docentes. Entre otros, trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué caracteriza a la universidad en la sociedad del conocimiento?, ¿qué entendemos por ser profesional de la Educación Superior?, ¿qué se les pide a los profesionales académicos?, ¿qué papel juega la formación continua ante las nuevas demandas que se le hacen al profesorado?, ¿qué es la buena docencia?, ¿cómo se viene planteando la UPV/ EHU la formación del profesorado tras la Convergencia Europea?

1.1. La Universidad en la Sociedad del Conocimiento

Las instituciones universitarias han experimentado en las últimas tres décadas un proceso de cambio complejo, profundo y lento (European Commission Eurydice, 2018). A su vez, esta complejidad se ha visto incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (Imbernón & Guerrero, 2018). Todos estos hechos han puesto en evidencia que la universidad necesita adaptarse a la nueva situación social en un contexto de cambio acelerado y de globalización y enfrentarse a nuevos retos; algunos de los cuales señalamos a continuación:

- Hoy en día los estudios universitarios se han generalizado y su diversidad ha de ser un signo de riqueza. Por ello, no se trata de enseñar a una minoría homogénea, sino a una gran diversidad de estudiantes.
- La Academia ya no es un lugar exclusivo de creación y transmisión del conocimiento, se ha perdido el monopolio del saber, puesto que, cada vez se comparte más ese poder con otras instancias de investigación o de socialización de la información (Internet, institutos de investigación, medios de comunicación de todo tipo, redes...).
- Durante las últimas décadas, se ha ido cuestionando el conocimiento inmutable de las ciencias, ahora se abren otras concepciones en las cuales la interpretación, la comprensión de la realidad, la incertidumbre y la complejidad (Barrett, 2002) tienen un papel importante en la realidad científica y social.
- Se han incorporado nuevos discursos relacionados con aspectos éticos, desarrollo sostenible, el uso de la tecnología, etc., que inciden singularmente para conseguir una mejor enseñanza universitaria (Hannan & Silver, 2002).
- La perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) demanda una constante actualización de las competencias profesionales científicas y docentes de los académicos, académicas, siendo fundamental para ello la vía de la formación continua y el desarrollo académico.
- La Educación Superior, además, de hacer frente a estos retos ha de tener en cuenta los que se derivan del desarrollo de las nuevas tecnologías que han proporcionado nuevas oportunidades para el conocimiento y aquellos otros derivados de la denominada Educación Transnacional o Transfronteriza (Nugent & Rhinard, 2015).

Estos retos a los que se enfrenta la universidad requieren de transformaciones en su manera de concebir, gestionar y materializar la formación de su alumnado y esto ha de reflejarse tanto en sus políticas de calidad como en las de desarrollo docente y de innovación. Se necesita, por tanto, un sistema de garantía de calidad, para mantener la calidad de los títulos ofertados y la búsqueda de una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que garantice la calidad de la institución.

La mejora de todo ello requiere tener espacios, medios y recursos, así como cambios organizacionales y metodológicos que persigan dicho fin. Con ello se pretende, además, dar prestigio a la docencia y no sólo a la investigación (Gargallo et al., 2010), pues todavía, hoy en día, se valora más en el ámbito universitario la investigación científica que los aspectos docentes que, a pesar de los esfuerzos realizados por algunas universidades, siguen quedando relegados a un segundo plano por la valoración estatal que se le da a la investigación en el desarrollo profesional docente.

En esta línea de dar a la docencia su espacio en la universidad, la declaración de Armenia (2015) propone para la Educación Superior el aseguramiento de una calidad acreditada de educación (acreditación de titulaciones, de centros, de la actividad docente, formación docente, publicaciones), introduciendo métodos innovadores de docencia y entornos inspiradores de aprendizaje centrados en el estudiante.

En este proceso de adaptación y desarrollo, cobra una relevancia primordial el profesorado y su formación (Reverter-Masiá et al., 2016). Precisamente, entre los criterios aprobados de aseguramiento de la Calidad Educativa en Europa, está el asegurar la competencia de sus docentes, además de utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal académico (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015).

1.1.1. Retos que Debe Afrontar la Universidad en el Contexto Europeo.

La preocupación por la calidad de la enseñanza ha venido siendo una referencia evidente en las universidades europeas, ya desde 2001, podemos observarlo, tanto en el Real Decreto 408/ 2001 de 20 de abril procedente del R.D. 1947/1995 de 1 de diciembre en el que se estableció el Plan Nacional de la Calidad de las Universidades, tras el que se instaura la “European Network for Quality Assurance”, como en los objetivos de la Declaración de Bolonia, que en su punto quinto proclama la promoción de la cooperación europea con el fin de definir criterios y metodologías comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior” (Ferrerres, 2001).

Este espíritu podemos verlo reflejado también en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ha puesto gran énfasis en los mecanismos de

garantía de calidad, asentados sobre procesos de acreditación y de gestión para la excelencia (ANECA, 2015; European University Association; 2015) que, en buena medida, residen en la capacidad del profesorado para orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus estudiantes como futuros ciudadanos y profesionales (Gairín, 2011).

Todo ello, ha dado lugar a cambios importantes dentro de las universidades europeas que se han venido caracterizando por una serie de rasgos (GIFD, 2011):

- La transformación del propio escenario universitario en concordancia con los fuertes cambios políticos, sociales y económicos de la sociedad europea.
- La asunción del sentido formativo de la universidad y de los dilemas y contradicciones surgidas para cumplir dicha misión.
- La adaptación de la estructura organizativa y la dinámica de funcionamiento de sus instituciones a las exigencias actuales.

Al mismo tiempo, en este ámbito universitario uno de los principales objetivos consiste en convertir a las universidades “en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros e incrementar las oportunidades de empleo para los titulados, con el fin de que el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de alumnado y profesorado del resto de mundo” (Calderón & Escalera, 2008, p. 237).

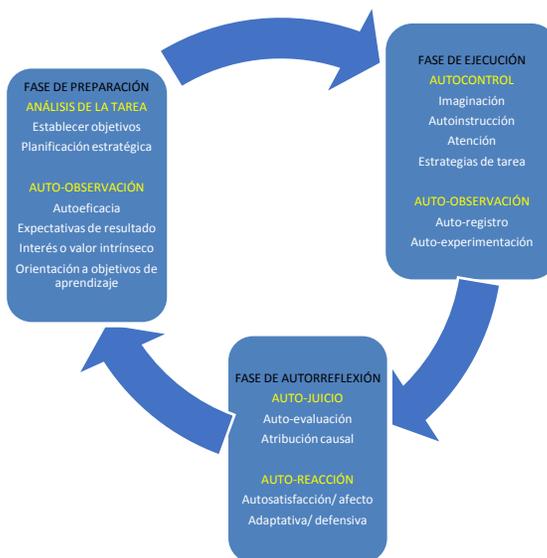
Para consolidar esta internalización de las universidades (Ministerio de Educación, 2016), ha sido necesario aumentar su atractivo internacional, promover la competitividad internacional del entorno e intensificar la cooperación con otras universidades del mundo. Esta internacionalización requiere, por tanto, de la integración del componente tanto internacional como intercultural en la vida académica al servicio de la institución y de la gestión (De Wit, 2020). Sin embargo, la realidad es que en la actualidad la universidad estatal en nuestro país, no es competitiva a nivel internacional, aunque el desembolso en profesorado y alumnado supera la media de los países de la OCDE, nos encontramos todavía por debajo en producción científica (OECD, 2018).

La Convergencia Europea ha supuesto, también, una fuerte transformación del modelo de enseñanza universitaria tradicional, que obliga al profesorado a crear una dinámica de aprendizaje centrado en el alumnado (GIFD, 2011; Reverter-Masiá et al., 2016), destacando concretamente en que éste sea responsable y autónomo de modo que desarrolle su sentido crítico y su creatividad. Esto va a potenciar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, promoviendo el desarrollo de competencias y la formación integral, (Castaño et al., 2012). Este aprendizaje supone que el estudiante, además de adquirir conocimientos y destrezas ha de desarrollar habilidades mostrando una capacidad de razonamiento, creatividad y planificación para transmitir y comprender (Rodríguez Espinar, 2015).

El papel de los docentes, en estos procesos de enseñanza aprendizaje, ha de ser el de orientar y guiar la transformación potenciando la autonomía, a través de una actitud activa, constructiva y consciente mediante la cual el estudiante pone en práctica una serie de habilidades gestionando su propia autorregulación del aprendizaje (Hamui-Sutton et al., 2014).

Este proceso de autorregulación es de vital importancia, ya que se acompaña de una conducta proactiva, y el comportamiento se guía por objetivos y estrategias encaminadas a conseguir los logros esperados (Zimmerman et al., 2005). Requiere de la metacognición que conlleva implícito aprender a interactuar entre el nivel de consciencia (conocimiento), de control (autorregulación) y de aspectos cognitivos y afectivos (percepción de la tarea, motivación, evaluación de los logros). En la siguiente figura 1 se detallan las fases del proceso metacognitivo:

Figura 1. *Fases y subprocesos de la autorregulación de Zimmerman*



Fuente: Elaboración propia. (Torres, 2007; tomado de Panadero & Alonso 2014).

- La fase de preparación, supone los procesos y creencias que se poseen antes de la tarea. Es el hecho de hacerse la idea de lo que debe hacer y cómo hacer. Adquiere relevancia el valor de la tarea y el grado de motivación y esfuerzo que supone.
- La fase de ejecución, se vincula a los procesos que se llevan a cabo en la implementación, se pone en práctica los procesos de autorregistro y auto-experimentación a través del autocontrol para focalizar la tarea, el esfuerzo por las estrategias o medios que se empleen, autoobservación, del seguimiento de los avances según el entorno y sus efectos.
- La fase de autorreflexión, se sitúa después de haber realizado la acción, incluye categorías procesuales de auto-juicio (respuesta de la experiencia), autoevaluación (atribución de las causas según el grado de satisfacción y las inferencias adaptativas o defensivas).

En esta forma de contemplar los procesos de enseñanza aprendizaje, ya no basta con que el profesorado sea transmisor del conocimiento propio de la materia, sino que también ha de acompañar al estudiante, reorientarle a lo largo de su proceso de aprendizaje para que pueda buscar la información, comunicar ideas, seleccionar la mejor solución o valorar la

decisión o solución adoptada y este cambio de mirada en el proceso de enseñanza aprendizaje requiere poner en el centro de la tarea docente el aprendizaje de los y las estudiantes (Torra et al, 2012).

1.2. La Profesión Docente en el Contexto Universitario

Por lo expuesto hasta ahora, no cabe duda, que la universidad en los últimos años ha ido afrontando una serie de cambios que exigen replantearnos, tanto la concepción de lo que significa ser un profesional de la docencia, como las competencias que ha de tener para poder afrontar con éxito su tarea docente, aspectos, ambos, que trataremos a continuación.

1.2.1. La Reconceptualización de la Profesión Docente.

La palabra profesión procede del latín *professio*, que significa profesar una ciencia o un arte y ejercerla con inclinación voluntaria. Las profesiones buscan resolver necesidades de las sociedades con un enfoque social y ético para la solución de conflictos y la generación de nuevo conocimiento (Peraya, 2015). El concepto de profesión surge, tal como lo entendemos hoy, cuando aparece la organización y la división del trabajo (Gichure, 1995).

Para Adela Cortina (2000), la profesión es una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo que se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

Según la sociología de las profesiones, existen cinco atributos que son esenciales para que exista una profesión (Greenwood citado por Almagro, 2015):

- La existencia de un cuerpo de conocimientos, que sustente la práctica.
- La autoridad profesional y la determinación de lo que necesita la otra parte.
- La sanción social de esta autoridad, confiriendo a la profesión el control sobre los mecanismos de admisión e ingreso a la profesión y la confidencialidad
- Un código ético que regule la conducta de los profesionales
- Una cultura profesional formada por valores, normas y símbolos que establecen unas creencias comunes a todos los profesionales.

Podemos entonces afirmar que las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado y una capacitación educativa de alto nivel, pero también de un control sobre el contenido del trabajo, además de una organización propia y una normativa ética autorreguladora (Almeida, 2014).

Para Le Boterf (2000), el profesional es la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja. Este autor se inclina por una definición que asocia la profesionalidad a la competencia. Su propuesta pasa por explicitar los diferentes componentes que caracterizan a un profesional:

- Sabe proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Sabe combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Sabe transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Sabe aprender de la experiencia, y aprender a aprender.
- Sabe comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

La competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo expresa la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Quiere decir que un profesional es competente porque expresa conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales y porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades motivos y valores, con dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional y con flexibilidad (González, 2002). Ser flexible significa prosperar con el cambio y saber gestionar los problemas, adaptándose a los nuevos requisitos, requiere de la capacidad de incorporar la retroalimentación de forma efectiva, afrontando elogios, críticas, contratiempos positivamente, adoptando diferentes puntos de vista para alcanzar soluciones (Kivunja 2015).

A partir de lo anterior, entendemos junto con De la Orden (2011), que él o la docente universitaria es una persona que se dedica a la docencia, un profesional de la

enseñanza. Es un especialista al más alto nivel de la ciencia, es decir, es un investigador que le permite acercarse a su rama de saber, y ampliar, las fronteras. Miembro de una comunidad académica lo que supone la aceptación de la cultura propia de esa comunidad y una percepción de la realidad que caracteriza y da sentido a una forma de vida.

Según la UNESCO, el profesorado universitario constituye una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida y que requiere por parte del personal docente de la ES profundos conocimientos y un saber especializado (UNESCO, 1997). Este organismo internacional subraya, además, la importancia del sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general, así como a la hora de alcanzar altos niveles de cualificación en las actividades de estudio e investigación. De todo esto se deduce que el docente universitario es profesional experto en su disciplina, sobre la cual investiga, además de saber transmitirla proporcionando un aprendizaje profundo a su alumnado.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que la perspectiva actual del ser profesional docente requiere de docentes cualificados para la docencia y la investigación y esto conlleva enormes esfuerzos (European Commission Eurydice, 2017). Nosotros pondremos la atención en dar el protagonismo que se merece a la docencia universitaria, por ello, dedicaremos el siguiente apartado a analizar qué entendemos por una buena docencia en el contexto universitario.

1.2.2. Requerimientos y Competencias del Docente Universitario.

Con el fin de tener una visión global de todo aquello que se le exige al docente universitario para desempeñar con éxito su profesión es necesario, como señalan: Montero (2004) e Iglesias et al., (2011), llevar adelante una reflexión y un análisis sobre aspectos globales que van más allá de lo técnico y lo científico, en concreto, nos referimos a los siguientes aspectos:

- Análisis del concepto de profesionalidad en la sociedad actual y en la mentalidad del profesorado, así como del modelo profesional y de formación y de las funciones específicas de ser académico (Jorro, 2012b).

- Análisis de los cambios sociales para entrever, dentro de lo posible, cuál será la función de la universidad y de las competencias del profesorado (Más-Torelló & Tejada, 2013).
- Análisis de la situación actual de la universidad (las nuevas demandas en un contexto cambiante) para ver si sus estructuras, su funcionamiento y sus orientaciones responden a la sociedad de hoy en día (Zabalza, 2002).
- Análisis de la situación actual de las políticas, de los planes de estudio y de la organización con objeto de deducir las estrategias adecuadas en las competencias curriculares necesarias del profesorado. “Es una prioridad que los futuros profesionales, respondan a las exigencias del mercado laboral, íntimamente ligadas a la innovación y la creatividad en la sociedad del conocimiento, cuyo principal eje de crecimiento económico es el progreso social”, como lo han manifestado Stiglitz & Greenwald (2014, p. 471).
- Análisis del alumnado actual que permita revisar las funciones profesionales del profesorado y las nuevas tareas que habrá que asumir dentro y fuera de la universidad (Michavila et al., 2017).
- Análisis de la situación laboral y la carrera académica del profesorado desde el punto de vista individual y colectivo, para ver cuáles son las mejoras que habrá que introducir para ejercer la profesión, como, por ejemplo: acreditación, acceso, relaciones laborales, retribuciones, responsabilidades, etc. (Núñez et al., 2012).

Todo esto permitirá concretar funciones, competencias y procesos de profesionalización para dar respuesta, de forma alternativa y de prospectiva de futuro a la práctica profesional y a las necesidades del profesorado universitario (Henry & Bournel, 2014).

Aunque, hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema complejo, pues no existe un solo modelo aceptado por la comunidad universitaria (Torra et al., 2012), si podemos identificar y caracterizar algunas competencias básicas que el profesorado debe poseer, ya que nos va a ayudar a orientar la función docente y a observar los cambios que son necesarios afrontar en la formación docente.

La Comisión Europea (2008), considera tres niveles competenciales esenciales relacionados con la docencia:

- Las competencias profesionales, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales, que tienen que ver con las competencias específicas de su especialidad.
- Las competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los estudiantes, la integración de las funciones formativas, la mentoría, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento.
- Las competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

En la revisión realizada por Jerez, Orsini & Hasbún (2016) se clasifican los atributos de una docencia de calidad en tres grandes temas o competencias. El primero corresponde a las competencias genéricas subdivididas en características personales, actitudinales y comunicativas. El segundo corresponde a las competencias pedagógicas subdivididas en estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planificación-gestión. La tercera temática corresponde a las competencias de tipo disciplinares.

Estas competencias, relacionadas con la docencia habría que completarlas con aquellas otras que son necesarias para desempeñar la tarea de investigación, a las que consideramos también importantes, pero en las que no nos vamos a centrar en este momento. Aunque si somos conscientes del gran peso que tiene la investigación, todavía hoy en día en nuestro contexto (UNIBASQ, 2012; ANECA, 2015) por su papel relevante no solo como transmisora del conocimiento, sino como impulsora del mismo.

En todo caso, los cambios que se le exigen al profesorado para desarrollar su función docente, le exigen nuevas competencias como, por ejemplo: el conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje, redefinir su papel como tutor o tutora y guía del aprendizaje, reelaboración de los programas, integrar las TIC en los procesos formativos, planificación de actividades, redefinición de las clases presenciales y del contenido teórico, diseño de recursos y materiales, así como los criterios y sistema de evaluación educativa (Torra et al., 2012; Reverter-Masiá & Alonso, 2016).

En esta línea, Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) concretan el siguiente decálogo de competencias profesionales del profesorado universitario: la innovación de la docencia, la implicación en la sociedad del conocimiento, la competencia comunicativa, la interacción didáctica, la planificación del conocimiento científico y de la docencia, el desarrollo del sistema y estrategias metodológicas, la valoración de las dimensiones europeas de la Educación Superior, la tutorización, la identidad profesional, el diseño de medios y recursos, la organización de los aprendizajes y la competencia evaluadora.

Para conseguir todos estos requerimientos y competencias será necesario, como sostiene Tejada (2013) mantener una actitud de constante reflexión y crítica sobre la docencia, de autoperfeccionamiento, de formación y de compromiso ético con la profesión, y todo esto, deberá estar presente en los procesos de formación.

Finalmente, señalaremos que, para que la docencia tenga una profesionalidad académica legítima y para que dicha profesionalidad se pueda mantener en el tiempo, diversas universidades han establecido marcos y políticas institucionales basadas en esquemas de cualificación de la docencia universitaria como, por ejemplo: el Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education en el Reino Unido y el Australian University Teaching Criteria and Standards Framework. Tras varios años de su puesta en marcha, podemos decir, que han tenido un efecto significativo en el lenguaje, criterios, procesos y estructuras de soporte, promoción y permanencia académica (Chalmers, Lee & Walker, 2008; Chalmers, 2011). Es en el desarrollo de estos marcos, en el que la formación del profesorado universitario, como veremos más adelante, es reconocida como un factor relevante para la mejora de la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior (Marcelo, 2009; Lameul et al., 2014).

1.2.3. ¿Qué Entendemos por Buena Docencia en la Educación Superior?

Con todo lo planteado hasta el momento, queremos terminar este apartado teórico formulándonos una pregunta clave y de difícil respuesta: ¿qué entendemos por ser un buen docente?

Para poder responder a esta pregunta nos vamos a centrar en el Marco de Desarrollo Docente (MDAD) desarrollado por iniciativa de REDU (Red Estatal de Docencia

Universitaria), porque, no es que nos vaya a dar una respuesta clara y objetiva al respecto, pero sí nos va a ofrecer una guía conceptual que nos va a ayudar a reflexionar sobre el tema.

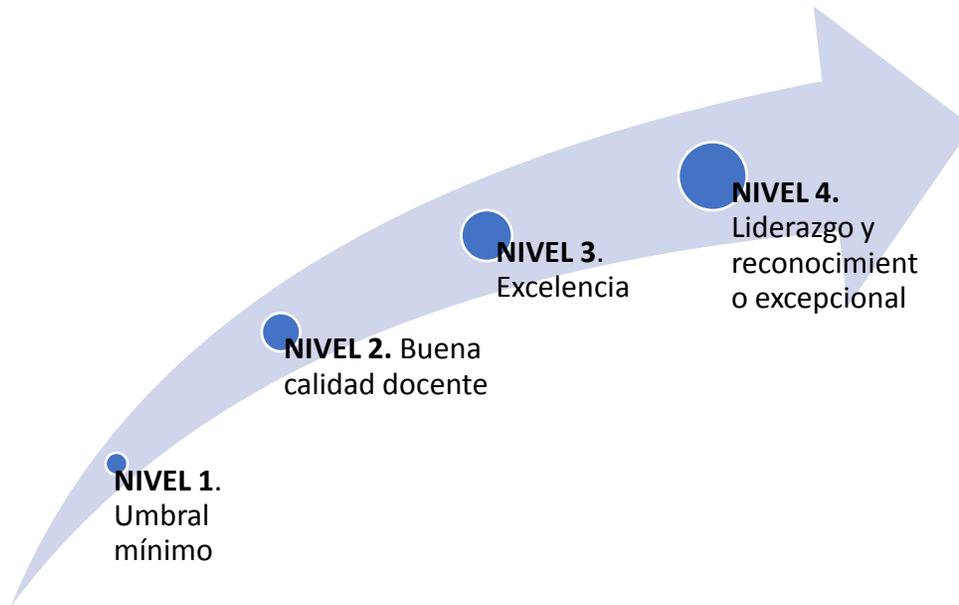
Esta propuesta trata de recoger las principales evidencias científicas disponibles que definen lo que es una buena docencia y la organiza en un marco explícito, público y fundamentado para que pueda servir de punto de partida para deliberar, revisar, organizar y mejorar (Paricio et al., 2019).

Partimos de la idea de que este marco pretende impulsar un enfoque académico de la docencia y por ello comienza con la revisión profunda de más de cuatro décadas de investigación sobre el estado de la cuestión relacionado con la docencia. Todo ello para fundamentar una concepción actualizada y problemática de la docencia, más allá de concepciones simplistas.

Además, se trata de un marco que parte de tres premisas fundamentales: desarrollo, progresión e integración (Paricio et al., 2019). Lo que significa que ha sido concebido para: Impulsar el desarrollo académico de los docentes y no para su evaluación, ofrecer al profesorado un recorrido académico progresivo en el que puede avanzar, impulsar la reflexión y decidir qué es una buena docencia en cada uno de nuestros casos particulares

Centrándonos en el modelo, este marco recoge, en una especie de cuadrícula o mapa, diferentes niveles de desarrollo académico docente, que dan una visión escalonada en cuatro niveles del desarrollo del profesorado en sus formas de concebir y practicar la docencia (Paricio et al., 2019). Estos niveles implican diferentes estadios de desarrollo. Estos niveles se recogen horizontalmente y son los siguientes:

Figura 2. Niveles de estadios de desarrollo



Fuente: Esquema general de la organización del MDAD, adaptado de Paricio, et al., 2019

Cada uno de estos niveles representa un perfil de profesor y profesora caracterizado por concepciones diferentes de lo que es y debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda, estamos hablando de posibles perfiles o arquetipos, por lo que cada persona individual se puede ver reflejada en más de un nivel:

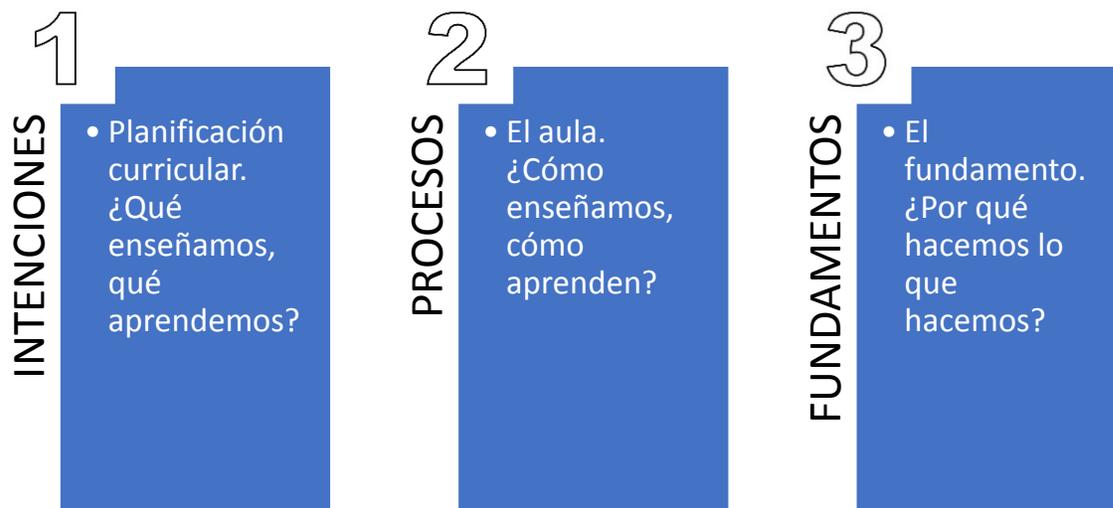
El nivel 1 se refiere a los criterios mínimos de calidad que deben garantizarse en cualquier situación docente y, por lo tanto, cualquier institución académica debe asegurar. El nivel 2 se define como docencia eficaz, capaz de facilitar el logro de los resultados de aprendizaje previstos. El nivel 3 se corresponde con la excelencia y es propio de un planteamiento de la docencia como prioridad académica. Se caracteriza por la propuesta de experiencias de alto impacto educativo. En el cuarto nivel se identifica y se concibe la docencia como investigación. La finalidad es realizar una contribución relevante a la mejora de la docencia universitaria y la Educación Superior.

En este mapa, además nos encontramos con diferentes dimensiones que lo cruzan verticalmente. Cada una de estas dimensiones responde a un aspecto de la docencia que la investigación ha asociado a buenos procesos o resultados de aprendizaje, con un nivel de

consenso importante. Es decir, son concepciones, enfoques y estrategias prácticas que caracterizan una buena docencia (Paricio et al., 2019).

Estas dimensiones están organizadas en tres bloques:

Figura 3. Esquema general de las dimensiones del MDAD



Fuente: Elaboración propia

El Bloque I, denominado “Intenciones” se centra en la planificación del currículo y, en particular, en la orientación curricular, el valor de lo que se enseña y aprende. Abarca dos subdimensiones: un currículo explícito, definido y coherente y un currículo integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actual del estudiante (REDU, 2022).

El Bloque 2, Procesos, se centra en cómo se enseña y aprende y del tipo de experiencias que se ofrece a los estudiantes. Abarca las siguientes subdimensiones:

- Aprendizaje activo y constructivo
- Aprendizaje profundo
- Autorregulación
- Interacción intensa y valiosa
- Evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible
- Escenarios de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento

Finalmente, el Bloque 3, Intenciones, recoge las razones por las que hacemos lo que hacemos, así como los conocimientos, valores y concepciones académicas que guían nuestras decisiones y acciones como docentes. A su vez, incluye las siguientes subdimensiones:

- Conocimiento profundo y crítico de la materia
- Conocimiento de la teoría e investigación en Educación Superior
- Valores académicos y democráticos
- Coordinación y participación en procesos de mejora
- Proceso continuo de revisión e innovación
- Contribución relevante a la investigación en Educación Superior

En definitiva, en este mapa se cruzan 15 dimensiones que la literatura científica ha reconocido como componentes de la buena docencia, con cuatro niveles de desarrollo. En cada una de estas celdas se han definido unos descriptores, que plantean formas concretas de plantear o llevar a cabo la docencia que corresponden a la manera en que se interpreta un criterio a un nivel de desarrollo determinado (Paricio et al., 2019).

Tal y como lo hemos podido observar, dar un enfoque académico a la docencia nos obliga a imaginarnos la profesión de una manera mucho más integrada y compleja. Lo explicitan Paricio et al. (2019, p. 23), “la profesionalidad académica (scholarship) es la meta, pero para llegar a alcanzarla es necesario establecer recorridos posibles y un mapa que permita a las personas interpretar el camino y tomar decisiones”.

Es en este punto en el que los procesos de formación docente adquieren una importancia relevante.

1.3. Los Procesos de Formación Docente

La necesidad de cualificar a los docentes y desarrollar las competencias necesarias para afrontar los nuevos retos ha requerido de enormes esfuerzos (European Commission Eurydice, 2017) y ha llevado a las universidades europeas, a desarrollar, entre otras cuestiones, políticas y programas que formen académicas y académicos cualificados para la

docencia y la investigación, con habilidades y conocimientos multidisciplinares, y capaces de adaptarse a una sociedad en permanente cambio (Imbernón & Guerrero, 2018).

1.3.1. La Formación del Profesorado Universitario.

La cualificación de los docentes implica, según lo analizado, poner la atención en la adopción de métodos apropiados para que los académicos desarrollen sus tareas docentes y de investigación y para potenciar aprendizajes en el alumnado que les permita adquirir los diferentes perfiles profesionales que demanda la sociedad.

Por ello, la formación ha de conjugar las necesidades individuales con las necesidades institucionales y sociales, buscando un equilibrio lógico para diseñar: cambios que “ deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que lleguen a inscribirse en su seno otros contenidos y propósitos, así como otros tipos de reconocimientos, que se acomoden a su desarrollo profesional y sean aceptados por la comunidad universitaria” Fernández (2003, p. 172).

Según Tardif (2013), la formación continua del profesorado universitario es constitutiva de la profesión docente, y se ha de contemplar como un proceso continuo, sistemático y organizado orientado hacia su profesionalización. Esto significa que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente, tanto la del profesorado novel como la del profesorado consolidado (Chiva et al., 2009).

En la literatura científica, se presenta el concepto de formación desde distintas miradas y aunque la gran mayoría de autores, como hemos podido observar, hacen referencia a una mejora en la calidad docente del profesorado, hay algunas que van más allá, como es el caso de SoTL, que expondremos en el siguiente capítulo, que incorpora el concepto de profesionalidad docente incidiendo en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el papel que ha de jugar la enseñanza para contribuir a ello. En la perspectiva de SoTL, el aprendizaje juega un papel que se ha constituido como un cambio de paradigma en el que se explicita el proceso de enseñanza efectivo, para compartirlo así con la comunidad (Cantón 2019).

El interés por la formación del profesorado ha aumentado en los últimos años y este hecho puede ser confirmado a través de diversos factores, como por ejemplo: el aumento de

la producción científica sobre esta temática, los nuevos servicios o unidades de formación e innovación aparecidos en muchas universidades de todo el mundo (Feixas & Fernández et al., 2015; Kozanitis et al, 2018), la aparición de publicaciones (revistas y libros) sobre cuestiones relativas a la enseñanza universitaria, la investigación del profesorado sobre la misma (Bolívar & Caballero, 2008; Bailly et al., 2015), y el aumento que se ha dado en el desarrollo de proyectos de innovación docente (Benito & Cruz, 2007; Imbernón, 2012).

La formación docente, tanto inicial como continua, se ha de orientar, como señala Perrenoud, (2011) a aprender a conocer (aprender a aprender), a aprender a hacer (cualificación y competencias profesionales), a aprender a vivir juntos (capacidad de convivencia y colaboración) y a aprender a ser (tener juicio crítico, ser responsable con una base de valores positivos).

Una de las características fundamentales de la formación (Tejada. 2013; Reverter-Masià et al., 2016) es que se debe llevar a cabo de manera permanente, después de entrar en la profesión docente, con la finalidad de promover el desarrollo profesional, la autonomía en el desempeño y la calidad y eficacia de la actuación. En este sentido, habría que distinguir entre la actualización continua de la disciplina o materia que se imparte (teorías, métodos, técnicas de investigación...) y la capacitación pedagógica e innovadora, sin olvidar determinados procesos de gestión y liderazgo de equipos docentes.

La capacidad pedagógica e innovadora ha de ser entendida como la capacidad de “analizar la educación en lo que es y en lo que se debe poner en práctica; anticiparse a la acción formativa; diseñar la estrategia adecuada; operativizarla a través de los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuenciación; evaluar los resultados en todas sus dimensiones; y todo ello, en concordancia con las demandas sociales y en armonía con la evolución de los perfiles profesionales y los avances tecnológicos” (Rial, 2008., p.183).

Actualmente la formación tanto para el profesorado novel como veterano, se ha consolidado como algo necesario para el desarrollo profesional convirtiéndose en algo básico para la transformación, innovación y mejora de la calidad en las instituciones universitarias y del desempeño profesional (Bozu, 2010; Duta, 2012; Zabalza, 2013).

1.3.2. La Aportación de los Procesos de Innovación a la Mejora de la Docencia.

Los análisis realizados en los apartados anteriores nos han mostrado que la Universidad en la sociedad del conocimiento, ha puesto de manifiesto la complejidad de las nuevas tareas docentes, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesorado universitario, la exigencia de innovación desde la mejora continua y la necesidad de establecer procesos formativos y de desarrollo profesional docente e investigador de acuerdo al rol que el docente ha de tener en la sociedad actual.

Este enfoque demanda un proceso de actualización y perfeccionamiento adecuado, que potencie entre sus docentes la participación en la definición de propuestas pedagógicas innovadoras con su correspondiente implantación en los espacios de aprendizaje (Caballero, 2013).

En estos procesos de innovación, la calidad, enfocada a la mejora continua, ha de adoptar un papel importante en las instituciones, en las que se ha de entender como un todo, como una forma de acción y pensamiento por parte de todos los integrantes de la organización y debe ser impulsora del cambio y comprometerse con el mismo. Se trata de renovar el sentido de calidad basándose, desde los niveles del profesorado en el aula hasta los institucionales; en las que se otorguen estrategias de aprendizaje para construir su propio proyecto (Fernández & Madinabeitia, 2020).

En este contexto, la idea de calidad como mejora continua es “una forma de pensamiento y actuación, donde la excelencia es entendida como realizar bien las cosas a la primera, rige las decisiones y actividades de todos los integrantes de una organización y debe estar al frente la dirección para formular una política de calidad de la institución y constituirse en impulsora del cambio comprometiéndose con el mismo” (Ferrerres & Vicente 2001, p.5). En definitiva, el sistema de calidad ha de garantizar la mejora continua y el desarrollo de los procesos de innovación.

Esta implicación de los diferentes estamentos (profesorado, personal de administración y servicios, alumnado,) y la dotación de los medios necesarios hará más fácil el introducir procesos de innovación que alcancen resultados exitosos (Michavila & Calvo, 2000).

Los procesos de innovación se entienden, como aquellas iniciativas que apoyan y estimulan el desarrollo de la enseñanza aprendizaje con el fin de mejorar, refinar o

rediseñar el contenido, los formatos y las estructuras e introducir nuevas prácticas relacionadas con temas tales como la orientación y supervisión del alumnado, rediseños de cursos, e-learning, formas de evaluación, etc. (Feixas & Zellweger, 2019). Estos procesos de innovación de la enseñanza requieren del profesorado analizar lo que hace y cómo lo desarrolla (tareas, metodologías...) y la toma de conciencia del aumento de responsabilidad que supone el proceso de evaluación y todo esto ha de estar directamente vinculado al proceso de mejora.

Esta formación conlleva la necesidad de fomentar el pensamiento creativo y crítico, dando un valor fundamental a la educación. La capacidad de pensamiento crítico, creativo, profundo y lógico, y, la capacidad de evaluar lo evidente supone el desarrollo de habilidades de aprendizaje e innovación. A su vez, este pensamiento crítico se desarrolla a través del razonamiento inductivo y deductivo, haciendo que se analicen partes de un todo involucrando al pensamiento sistémico y enseñando a emitir juicios a partir del análisis, de la interpretación, de la reflexión y de la evaluación (Kivunja, 2014).

Para llevar adelante estos procesos de innovación, es necesario que las instituciones y el personal dedicado a ello generen una formación que contribuya a que la docencia ocupe el lugar que le corresponde en la universidad. Y, para ello, se han de tener en cuenta una serie de principios y condiciones que favorezcan el éxito de estos procesos de innovación (Ferrerres, 2001; Zabalza, 2002):

- Diseñar políticas de desarrollo profesional docente basadas en la administración, central y autonómica orientativas e indicativas.
- Ser una formación continua, a la que se le ofrezca tiempo y emplear instrumentos administrativos para articular pactos de dedicación.
- Proporcionar una oferta de formación actualizada, que responda a necesidades e intereses del profesorado para que éste se implique profesional y emocionalmente.
- Construir un clima institucional apropiado orientado a formar para la mejora de la calidad de la docencia.
- Considerar la participación del profesorado a la hora de diseñar la formación.
- Crear espacios y condiciones adecuadas para que el docente desarrolle un liderazgo comprometido con la docencia.

- Ser una formación práctica, a través del “estudio de casos” o “resolución de problemas” centrado en la investigación en la acción.
- Dotar de medios de investigación orientados a diseñar estrategias para poner en marcha los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Optar por una formación pedagógica que responda a cuestiones básicas: motivación del alumnado, dominio de recursos para el desarrollo curricular de las materias y de los procesos de enseñanza, capacidad de transmisión profesional y responsabilidad moral.
- Evaluar las propias actuaciones de los docentes que generen cambio e innovación.
- Centrar la formación en la mejora de la calidad, rentable a medio y largo plazo a través de pactos de dedicación.

Desde 1970, año en el que se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación (Ley General de Educación) para integrarse en la universidad y formar inicialmente al profesorado de primaria y secundaria y posteriormente al universitario, la formación continua ha ido evolucionando. En este tiempo, los ICEs han desaparecido de muchas universidades españolas y han sido sustituidos por unidades y servicios de formación que han ido aportando mejoras en la estrategia de la enseñanza, la innovación y la calidad.

Estos centros y unidades de formación están desarrollando estrategias demostrablemente eficientes, por ejemplo (Fernández & Márquez, 2017):

- Ofrecer cursos de media y larga duración; estos últimos están mayoritariamente orientados al desarrollo profesional de académicos noveles (78% de las universidades).
- Diversificar los destinatarios a los que se dirigen estos cursos: académicos, personal administrativo y estudiantes.
- Dirigir actividades a profesionales y organizaciones, en los que las estrategias educativas están presentes.

En el estudio realizado por estas autoras, aparecen ocho factores que pueden tomarse como importantes para ser transferidos a los programas de formación: factores

relacionados con la formación (el diseño de la formación y el aprendizaje realizado por los participantes), factores relacionados con el entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback a la persona que se forma, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores relacionados con el individuo (organización personal del trabajo). Bastantes de estos factores están presentes en la unidades o servicios de formación de las universidades españolas, tal y como podemos ver en el siguiente apartado.

1.4. La Formación del Profesorado en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Dado que el trabajo de campo de esta tesis se ha desarrollado a partir del programa de formación continua, Eragin, implementado por el Servicio de Asesoramiento Pedagógico (SAE) de la UPV/ EHU, a continuación, describiremos el contexto para tener una mejor comprensión del estudio realizado sobre el mentoring y su relación con el desarrollo profesional docente.

1.4.1. La Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/ EHU).

La enseñanza universitaria en el País Vasco tiene su antecedente más lejano en la antigua Universidad de Oñate, creada por D. Rodrigo Mercado de Zuazola. El 1 de diciembre de 1936 el Lehendakari del Gobierno Vasco, José Antonio Aguirre, inaugura la Universidad Vasca en el Hospital Civil de Bilbao. El avance de la Guerra Civil hace que tenga una vida efímera y finalice con la toma de Bilbao en 1937 (UPV/EHU, 2022).

En la época de la transición, se da un movimiento fundamental, a favor de una Universidad Vasca, consecuencia de una historia de experiencias y reivindicaciones para obtener un sistema universitario público. Así, en 1980, la Universidad de Bilbao constituida en 1977, pasó a ser el único sistema universitario público de la Comunidad Autónoma Vasca (UPV/EHU, 2022).

El lema de la Universidad en euskera, es *Eman ta zabal zazu (Dalo y difúndelo)*, que es, a su vez, un verso del *Gernikako Arbola*, un himno vasco del siglo XIX escrito por

José María Iparragirre. Este emblema fue diseñado por el escultor Eduardo Chillida en la década de 1970 y se convirtió en símbolo reivindicativo en la época de la transición (UPV/EHU, 2022).

La Universidad del País Vasco está articulada en tres campus situados en cada territorio histórico de la comunidad autónoma de Euskadi: Bizkaia, Gipuzkoa y Araba. Heredera de la Universidad de Bilbao, inicialmente estaba compuesta por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Sarriko (1955), Medicina (1968) y Ciencias (1968). Con la Ley General de Educación se le unieron la Escuela de Náutica (1784), la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao (1818), así como las Escuelas Técnicas de Ingeniería, hasta llegar a los 19 centros que la constituyen en la actualidad (UPV/EHU, 2022).

De esta manera, la UPV/ EHU se estructuró como eje central del País Vasco, por ser la única institución que articulaba a los tres territorios históricos. Se trata de una universidad de tamaño mediano, en comparación con las dimensiones de las universidades europeas. En las siguientes tablas recogemos algunos datos que reflejan la realidad actual de la UPV/EHU, relacionados con los títulos ofertados, el personal docente e investigador (PDI) y el alumnado, con la intención de ofrecer una foto actualizada de la misma:

Tabla 1. Títulos ofertados

	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso
OFERTA ACADÉMICA	2021-22	2020-21	2019-20	2018-19	2017-18	2016-17
Titulaciones de Grado	80	80	75	71	71	70
Másteres	107	108	106	105	106	104
Doctorado	66	66	66	66	65	65
Titulaciones propias		64	65	51	32	35

Fuente: Portal de Transparencia, UPV/EHU (2022)

Las titulaciones ofertadas ascienden a 318 en su totalidad. Se aprecia que la UPV/ EHU se inclina en ofertar mayoritariamente títulos de postgrado y doctorados, frente a

títulos de grado. Dicha tendencia, evidencia el enfoque señalado por Manzo et al., (2006, p. 12):

“Otro indicador de calidad universitaria está dado por la presencia del posgrado y la calidad de sus currículos. La educación posgraduada, surge, se desarrolla y perfecciona como una extensión de las carreras universitarias y como una necesidad de perfeccionamiento o especialización de la práctica profesional, pero en realidad debe ser el resultado de procesos avanzados de investigación en función de las necesidades sociales, económicas y culturales de la población, así como de los requerimientos tecnológicos del aparato productivo y del intercambio internacional. Por otra parte, también responde a los intereses individuales de los profesionales”.

En cuanto al profesorado, el 53,8% del colectivo de profesorado docente es Profesorado Docente Contratado (PDI), con contrato permanente, reflejo del cambio generacional por el que está atravesando esta universidad.

Tabla 2. *Tipo de contratación del Personal Docente e Investigador (PDI)*

Personal Docente e Investigador (PDI)	Curso 2019/2020
PDI permanente	3108
PDI no permanente	710
Personal Investigador contratado	724
Becarios/as de investigación	623

Fuente: Portal de Transparencia, UPV/EHU (2022)

El cambio generacional es el fenómeno que caracteriza a esta universidad en el momento actual con la incorporación laboral de varios cientos de docentes en un rápido periodo de tiempo, un ritmo muy diferente sin duda al conocido hasta ahora, y con unos requisitos exigentes rubricados por agencias externas. Este fenómeno afecta tanto a las personas que ingresan como docentes e investigadores en la universidad como a los propios

centros y departamentos que deben renovar su plantilla garantizando la calidad de las titulaciones y de la investigación, con lo cual, es importante establecer procesos de formación dirigida al nuevo profesorado (SAE, 2022).

En el curso 19/20 han estado matriculados en torno a 44000 estudiantes, tal y como lo vemos en la tabla adjunta. El 81,28% del total de alumnado matriculado está cursando estudios de grado.

Tabla 3. *Datos de matriculación de alumnado*

Titulaciones 2019/20	Estudiantes
Grado	36063
Postgrado	8305
<i>Máster</i>	3527
<i>Doktorado</i>	3858
<i>Títulos propios</i>	920
Total	44368

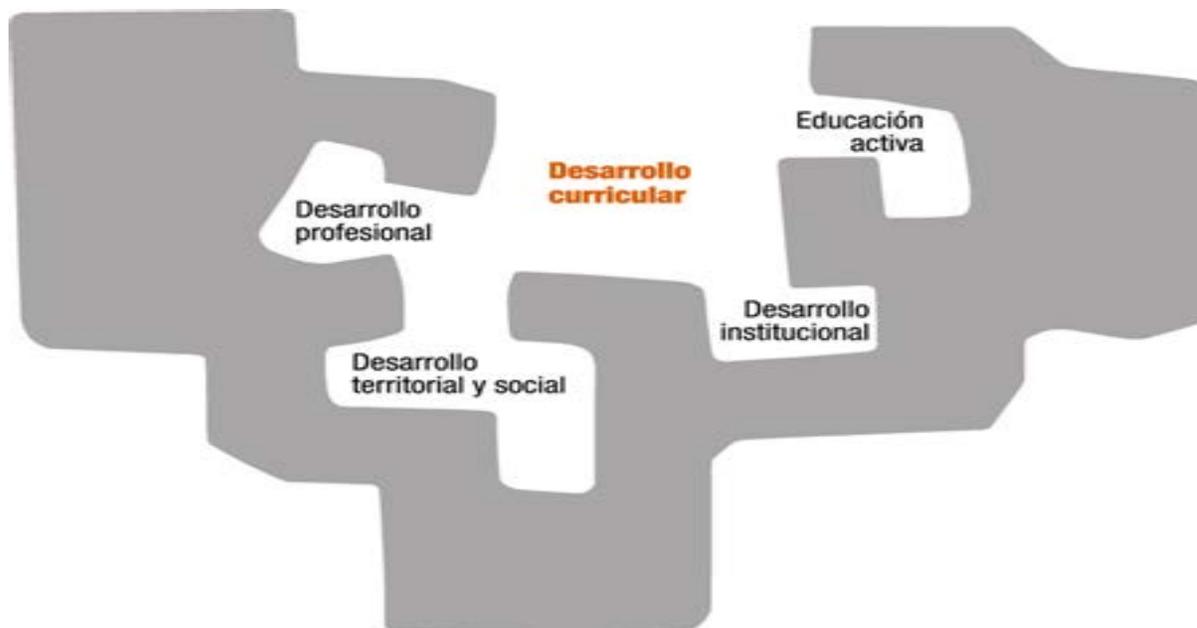
Fuente: Portal de Transparencia, UPV/EHU (2022)

1.4.2. El Proyecto Educativo de la UPV/EHU.

Para adaptarse a las exigencias del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), la UPV/EHU desarrolló, en el año 2010, un modelo educativo propio que la vinculara al EEES. Este modelo, denominado IKD –aprendizaje cooperativo y dinámico– ha servido de marco para implantar las nuevas titulaciones en el marco del cambio estructural que Bolonia requería en aquel momento (ver figura 1).

El modelo IKD es una declaración institucional que pretende girar hacia una universidad enraizada en el aprendizaje (Madinabeitia, 2014) y que aspira a formar personas conscientes y sensibles con su entorno, principalmente que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a nuevos problemas. (Garaizar & Fernández, 2010; Fernández & Palomares, 2011).

Figura 4. IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa (aprendizaje cooperativo y dinámico)
UPV/EHU, 2010.



Fuente: Fernández y Palomares (2011)

El modelo IKD establece una relación entre los diferentes niveles de responsabilidad que lo materializan: el desarrollo curricular, el desarrollo territorial y social, el desarrollo profesional, el desarrollo institucional y la educación activa. En esta perspectiva el desarrollo curricular de las nuevas titulaciones en base al modelo IKD crece y se expande a través de cuatro vías fundamentales (Fernandez y Palomares, 2011):

Desarrollo profesional

En primer lugar, la formación continua de las personas implicadas en la acción docente (profesorado y personal de apoyo a la docencia), a fin de propiciar un desarrollo profesional adecuado.

Desarrollo territorial y social

El desarrollo del modelo IKD requiere de un proceso permanente a través del cual la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión. Así mismo, IKD tiene en consideración las características propias y peculiares de cada uno de los tres territorios históricos donde se asienta nuestra universidad, para contribuir a su potenciación y para extraer de ellos su potencialidad formativa.

Desarrollo institucional

El desarrollo curricular IKD impulsa políticas institucionales que fomentan la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo.

Educación activa

IKD invita al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello, fomenta el aprendizaje a través de metodologías activas; garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural) y promueve los programas de movilidad y de cooperación. Todo esto se traduce en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo que se caracterizan por (Fernández & Palomares, 2011):

- Poner la atención en el aprendizaje del alumnado. A través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación se fomenta el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.
- Ser procesos dinámicos y activos, que han de responder a la necesidad de adaptación y cambio ante los nuevos retos organizativos y metodológicos.
- Ser plurales, es decir, su interpretación es local y diversa, debiendo hacerse en cada titulación y en cada centro docente de forma flexible, pero respondiendo a la seña de identidad común de la UPV/EHU.
- Estar basados en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales.

Por todo ello, se entiende que el modelo IKD es una proyección del lema "eman ta zabal zazu", de la universidad inserta en una comunidad que aprende, enseña e investiga dentro y fuera de nuestras fronteras. En este marco, se han desarrollado diferentes programas institucionales para fomentar metodologías activas e innovadoras, ayudar a equipos de innovación educativa básicos y avanzados, formar y estimular el desarrollo docente de su profesorado, evaluar la actividad docente, así como acreditar titulaciones y centros. Se han desarrollado estrategias de gestión, materiales de apoyo y orientación y se ha realizado un importante esfuerzo de construcción común, que ha culminado en una relectura del modelo educativo para alinearlo con las orientaciones pedagógicas actuales, así como con las prioridades políticas europeas. El resultado ha sido IKD i3 ("i ber

hiru”: ikaskuntza x ikerkuntza x iraunkortasuna), que consiste en multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad, es decir, un crecimiento exponencial de cada uno de los términos que posibilite procesos y productos inéditos. Sus principales características son (UPV/EHU, 2022):

- El aprendizaje entendido como un proceso dinámico y activo, tal y como se ha definido en el modelo IKD.
- La finalidad de la capacidad investigadora de la UPV/EHU es vincular, con más fluidez, este capital investigador y de transferencia a las titulaciones de grado y máster, porque la profundización en competencias complejas pasa por incorporar el saber investigar, indagar e innovar a las competencias básicas y deseables para todo el alumnado (UPV/EHU, 2022).
- La sostenibilidad es otro componente del exponencial porque la capacidad de aprender multiplicada por la de investigar no es suficiente si no se ponen en el punto de mira los grandes retos del planeta, y, éstos, en este momento, tienen la forma de los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible). Por tanto, estas ideas, estos puntos de tensión, deben estar en la mente y en las acciones de todas las personas que participan en la comunidad universitaria, deben vertebrar cursos, asignaturas, programas, prácticas, laboratorios, movilidades y conversaciones con el entorno social, económico, ambiental y cultural (UPV/EHU, 2022).

1.4.3. El Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE).

El Servicio de Asesoramiento Educativo, surgió de la reestructuración del antiguo Instituto de Ciencias de la Educación (Consejo de Gobierno de la UPV/EHU del 30-09-2002) e institucionalmente depende del vicerrectorado de Grados e Innovación Educativa. Tiene como tarea principal impulsar y apoyar la innovación educativa en la universidad desde las necesidades derivadas del desarrollo del modelo IKD y la estrategia IKD i3 que la UPV/EHU promueve. Para ello, mantiene una línea de trabajo compartida con el Servicio de Calidad y Evaluación Institucional, con el Servicio de Evaluación Docente, con la Dirección de Igualdad y la Dirección de Sostenibilidad y Compromiso social. El SAE-HELAZ realiza la acreditación oficial de las acciones formativas desarrolladas por el

servicio o aquellas lideradas por los centros de colaboración con el Servicio (SAE-HELAZ, 2021).

Tiene como tarea principal la formación inicial y continua del profesorado universitario en el ámbito docente, siguiendo los parámetros del modelo educativo IKD i3. Para ello ofrece al profesorado diversos programas de formación (SAE-HELAZ, 2021).

En el ámbito de la formación al profesorado novel, cabe señalar el programa IRAKER. Con él se pretende dar apoyo de forma prioritaria a la inserción y consolidación en la carrera académica del profesorado doctor, que cuenta ya con acreditación externa inicial y que pertenece a áreas en fase de reposición (SAE-HELAZ, 2022). A través de dicho programa, se busca, apoyar de forma integral el desarrollo profesional académico del profesorado doctor para construir su identidad profesional como personal académico consolidado; incorporar a la dinámica universitaria en toda su complejidad (docencia, investigación y compromiso público); corresponsabilizar a los centros y departamentos en esta tarea de manera que apoyen la incorporación de este colectivo en la dinámica de los equipos docentes; y de investigación y en la colaboración institucional.

En cuanto a la formación continua, debemos destacar el programa Eragin, centrado en la formación en metodologías activas. Este programa se desarrolló a lo largo de 6 convocatorias (la primera en 2009-2011 y la última 2014-2016). Aunque, ya no está vigente, lo recogemos, porque, precisamente, es el programa marco en el cual analizamos los procesos de mentorización objeto de estudio de esta tesis. En el apartado siguiente desarrollaremos más detalladamente dicho programa.

Asimismo, los cursos de formación del profesorado de corta duración (FOPU), se ofertan en tres áreas: formación para la docencia, formación para la investigación, y formación para el desarrollo profesional (SAE-HELAZ, 2022).

En esta misma línea del desarrollo profesional del profesorado y de la promoción de la innovación educativa se viene desarrollando desde el 2003 convocando periódicamente Proyectos de Innovación Educativa (PIE). Desde el año 2019 se han reconvertido en proyectos i3 KD Laborategiak para alinearse con la estrategia IKD i3, con el objetivo de activar equipos docentes que lideren la inserción curricular de los retos para la sostenibilidad en las titulaciones mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje activas,

cooperativas y basadas en la investigación de forma que se desarrollen competencias complejas necesarias para actuar de forma ética y eficaz en el mundo actual (SAE-HELAZ, 2022).

Además, mantiene una línea de trabajo de asesoría a los centros en los que se ofrece orientación y apoyo focalizado para el fomento de la coordinación, el diseño de cursos y o planes de formación en centro, o el desarrollo de proyectos institucionales de cambio e innovación curricular (SAE-HELAZ, 2021).

Por último, desarrolla acciones de divulgación y comunicación de la innovación educativa desarrollada en la UPV/EHU a través de la organización y participación en jornadas internas y externas, publicación de experiencias innovadoras, participación en foros profesionales y científicos relacionados con el desarrollo educacional e investigación en el ámbito del desarrollo docente, etc. (SAE-HELAZ, 2021).

A lo largo de los años, varios han sido los programas que se han dirigido a la formación de los docentes, entre otros destacan:

Programas dirigidos al profesorado en general:

- Formando al profesorado Universitario (FOPU). Este programa se estructura en el contexto de la estrategia IKD i3 y, por lo tanto, la programación de los cursos está sujeta a las necesidades detectadas, así como a las previstas. Los cursos formativos se organizan en los siguientes grupos temáticos: propuestas y estrategias metodológicas, planificación y desarrollo de la docencia, digitalización de la docencia, transformación social y ODS, investigación aplicada a la docencia.
- Convocatoria de proyectos de innovación educativa i3KD Laborategiak. Tienen como finalidad impulsar la inserción curricular de iniciativas e itinerarios de innovación IKD i3 en las titulaciones de la UPV/EHU, así como crear sinergias entre los equipos docentes dentro de las titulaciones de los centros o entre centros, con objeto de ir configurando itinerarios que favorezcan el desarrollo de competencias complejas y el compromiso con los ODS.
- Eragin: programa diseñado para profundizar en la utilización sistemática y coherente de las metodologías activas, utilizando la comentoría.

Programas dirigidos a colectivos concretos:

- Irakasberri ON: programa centrado en la acogida y orientación al profesorado novel. Este programa tiene como objetivo apoyar a los nuevos profesores y a las nuevas profesoras en sus primeros pasos en la UPV/EHU, en concreto en las áreas correspondientes a la docencia.
- Iraker ON: programa dirigido a profesorado con una mínima trayectoria docente en la universidad y que está en proceso de adquirir la estabilidad laboral.

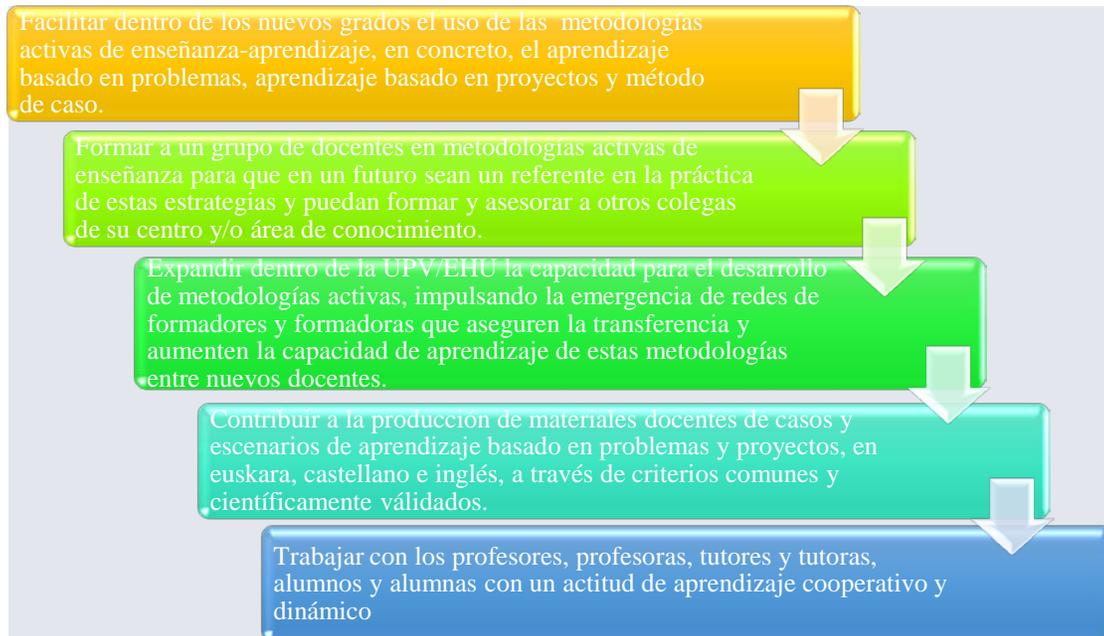
Estos programas, además, han sido apoyados con programas con una visión más global de centro o de facultad, como ha sido EHUNDU. Por último, nos extenderemos en el programa Eragin, que es el contexto en el que se ha realizado el estudio de esta tesis.

1.4.4. El Programa de Formación Eragin.

Este programa se ha desarrollado a lo largo de 8 años y en 6 convocatorias bianuales, la última fue en el año 2016. Su objetivo consiste en asesorar al profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de una enseñanza basada en metodologías activas como son: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Método del Caso (MdC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), y el Aprendizaje Cooperativo (AC).

Eragin profundiza en la utilización sistemática y coherente de las metodologías citadas, incorporando a la experiencia previa del docente nuevas estrategias y técnicas de enseñanza que le ayuden a fomentar un aprendizaje inductivo y eficaz (SAE-HELAZ, 2013). Todo ello está dirigido a mejorar el diseño y la implementación de la docencia en el aula, para ofrecer mayor calidad educativa, así como ampliar conocimiento. En este sentido, el programa Eragin se vincula estrechamente con el desarrollo profesional docente, el desarrollo curricular y la idea de aprendizaje activo, siendo también una estrategia para el desarrollo institucional y el desarrollo territorial y social. En concreto, los objetivos perseguidos son los especificados en la siguiente figura:

Figura 5. Los objetivos del Programa ERAGIN. El significado, la duración e intensidad y las dinámicas que se desprenden de cada modalidad.



Fuente: Madinabeitia (2014)

Estos objetivos específicos hacen referencia al buen uso de las metodologías activas, a generalizar la utilización de las estrategias que las posibilitan para extenderlas entre los docentes. De modo que puedan construir materiales diversos y se transfieran a través de un trabajo cooperativo.

Eragin es un programa configurado gradualmente, con una visión a medio y largo plazo de la universidad. “El programa trabaja sobre la premisa de que un proceso de estas características creará las condiciones para que los docentes que han participado en la experiencia se conviertan a su vez en agentes activos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, asumiendo roles que situamos dentro del concepto liderazgo distribuido: desde convertirse en mentor o mentora de otros docentes, hasta asumir funciones de responsabilidad institucional dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje” (Alkorta & Fernández, 2014, p. 22).

Para su desarrollo se diseñó un programa de larga duración (14 ECTS y 350 horas de trabajo acreditado) y de carácter voluntario, donde confluían estrategias de desarrollo y

modalidades metodológicas diferentes (ver tabla 4). Las tres primeras modalidades se desarrollaban en las sesiones formativas iniciales, mientras que la 4ª y la 5ª se llevaban a cabo en el aula.

Tabla 4. *Fases del programa Eragin*

Modalidades	Características
1. Taller inicial Intensivo	Taller con expertos para reflexionar colectivamente sobre las metodologías activas y el nuevo rol del docente.
2. Grupos de comentoría (6 meses).	Cada participante re-diseña al menos el 25% del tiempo total de su propia asignatura, según los criterios del MdC, el ABP o el ABPy. Cada participante, apoyado por su grupo de comentoría, afronta los escenarios problemáticos desde su conocimiento disciplinar y práctico de la docencia y re-diseña la asignatura. Sesiones presenciales (4) por grupo de comentoría (tres/cuatro participantes) y contraste y valoración entre pares y entre el mentor y cada participante.
3. Taller para evaluar el re-diseño.	Taller donde se analiza con el mentor y el grupo el diseño. Se utiliza un check-list para evaluar si la planificación de la metodología puede ser implementada con garantías y puestas en común entre los participantes.
4. Mentorización en la implementación del diseño realizado.	Puesta en práctica con el aula. Comunicación, reflexión de la práctica realizada del marco de la comentoría. Se aplican diferentes herramientas de evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes. Los participantes “invitan” a sus compañeros de comentoría a asistir al aula para hacer observación directa y contraste.
5. Validación final y publicación del material (Excelencia visible de la enseñanza y el aprendizaje)	Cada uno de los participantes, terminada la implantación práctica, realiza un análisis, introduce modificaciones en su diseño, y presenta el trabajo final. Los mentores y la dirección del programa evalúan y en su caso dan el visto bueno para la publicación. Publicación en el centro de recursos metodológicos de la UPV/EHU (http://www.ehu.es/es/ikdbaliabideak)

Fuente: Adaptado de Fernández et al. (2013, p. 391)

Para cada metodología activa se crearon grupos de participantes para los cuales se asignaron mentores y mentoras que se responsabilizaron de dinamizar el desarrollo de cada propuesta de metodología activa y asesorar a los y las participantes durante dicho proceso. Tal y como veremos, se decidió recurrir al mentoring como estrategia de acompañamiento al profesorado, tanto en el diseño de una propuesta activa como en su implementación en el aula (Fernández et al., 2013).

En la selección de los y las mentores, se tuvo en cuenta, sobre todo, la experiencia que tenían en el uso de metodologías activas (Alkorta & Fernández, 2014). Algunos y algunas tuvieron, previamente, experiencia en algunas universidades extranjeras, tales como McMaster o Maastrich.

En Eragin la estrategia empleada es la comentoría, entendida como la comunicación que se establece entre la persona con mayor experticia (mentor o mentora) y la persona mentorizada (Bozeman & Feeney, 2007). Esta comunicación facilita el cambio de la práctica docente, así como la reconstrucción del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Kochan & Trimble, 2000; Pololi & Knight, 2005). En este proceso el mentor y la mentora tienen que fomentar la reflexión centrada en la práctica educativa, para que el profesorado aprenda a analizar su práctica y proceso educativo. A lo largo del aprendizaje, el profesorado interacciona en grupo con otros y otras colegas, debaten y revisan sus vivencias.

El profesorado como parte de su ciclo de trabajo debe realizar trabajos escritos, donde a través de la reflexión, articule de forma escrita y sistemática sus aportaciones, es decir, revise el pensamiento y la acción docente para así, actuar con rigurosidad y sistematización en su práctica docente. Los entregables es el medio que permite mediar en esta revisión del pensamiento y de la acción docente y actuar de forma académica en el ámbito de la docencia (sistematización, rigurosidad y evaluación entre pares (Fernández et al. 2013).

Tal y como lo hemos comentado, el programa Eragin se ha convocado hasta el 2016. En total se han realizado seis convocatorias en las que han participado 336 personas, y a su vez, han participado 30 mentores y mentoras. Datos más exhaustivos de esta

población aparecen detallados en el capítulo metodológico, en concreto, en la definición de la muestra.

Resumen

En este primer capítulo, se constata que, en las universidades españolas, y también en las universidades a nivel internacional, son escasos los programas universitarios concretos, sólidos y afianzados de formación continua del profesorado (Amador & Pagés, 2012; Poumay, 2016). Además de los ya tradicionales planes de formación constituidos por propuestas de cursos diversos, sin apenas conexión, algunas iniciativas más innovadoras se centran en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo (Tardif, 2013) y más recientemente.

La garantía por la calidad de la docencia en las universidades europeas se ha vuelto un requerimiento en los procesos de gestión (Porlán et al., 2011). “Se trata de buscar fórmulas capaces de reconocer buenas prácticas docentes; que se dan dentro del aula y que se apoyan en procesos formativos capaces de demostrar su impacto en la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. Se desarrollen nuevas vías profesionales que les reconozca, incentive a través de una evaluación rigurosa que sea capaz de discernir una calidad de la docencia.” (Domingo & Serés, 2014, p.19)

El concepto Scholarship of Teaching recoge las principales actuaciones de un buen profesor al configurar una manera de entender el ejercicio docente que, además, asienta las bases para promover su desarrollo profesional. El profesorado a través de la reflexión sobre su ejercicio profesional, somete a examen su trabajo y comparte sus experiencias y los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales con el fin de avanzar en el desarrollo profesional docente basado en la investigación sobre la misma.

Trigwell reconoce la necesidad de proporcionar evidencia de que el SoTL ha permitido una mejor evaluación de la calidad de la enseñanza (2013) y Chalmers (2011) examinó estudios en los que si algunas o todas las formas del SoTL han ayudado a mejorar el estado de enseñanza y concluyo que se constata la percepción, promoción, salario y la docencia siguen relegadas a un estatus más bajo que la promoción, permanencia y a un

salario más alto a los académicos que publican e investigan en relación a sus áreas de conocimiento.

Hoy en día SoLT es un modelo teórico y empírico de desarrollo docente desde el que se revisan las prácticas docentes y se proponen nuevos escenarios formativos más acordes con dicho modelo, en el que se encuentra integrado el concepto de profesionalidad docente (Fernández, 2020). Es desde esta forma de entender el desarrollo profesional desde la que contextualizamos nuestro trabajo de mentoring en esta tesis.

2. El Desarrollo Profesional Docente Orientado a un Modelo de *Ser Académico* en la Universidad

En este capítulo, se describen distintas formas de entender el desarrollo profesional del docente universitario observando que éste no puede contemplarse como una suma inconexa de actividades sino como un conjunto de actividades organizadas como itinerarios prolongados en el tiempo y asociadas al contexto de trabajo, a las necesidades del profesorado y de la institución.

En este mismo sentido, el National Staff Development Council (1995) corroboró que, el desarrollo profesional no afecta únicamente a los docentes, sino a toda la institución y debe ser un compromiso de todos. Por ello, la mejora no debe focalizarse únicamente en la docencia, sino que debe afectar a todos los aspectos que tienen que ver con el ser académico (docencia, gestión e investigación) y con todo el personal de la institución universitaria.

Esta orientación ha sido ampliamente extendida en el mundo anglosajón desde el movimiento de SoTL, que centra el desarrollo profesional académico en el contexto universitario, poniendo la mirada en la visión global de la institución y de sus docentes. Ya desde su origen, en el año 90 con el Informe Boyer, se plantea la pregunta de qué significa ser académico y qué necesitan los docentes para llegar a la excelencia profesional en el ámbito de la Educación Superior. Su enfoque se ha ido convirtiendo en el tiempo en una manera de entender el ejercicio docente y de asentar las bases para promover su desarrollo profesional.

Estas bases contemplan al docente desde una postura reflexiva sobre su desempeño profesional, sometiendo a examen su trabajo y compartiendo tanto sus experiencias como los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales de la enseñanza para, entre todos, avanzar en el desarrollo de una enseñanza basada en la investigación sobre la misma.

En la actualidad, SoTL se está consolidando como una forma de desarrollo profesional académico en la promoción de trayectorias profesionales y en el reconocimiento de la excelencia en la enseñanza, caracterizada por su investigación y su difusión en publicaciones y foros de ámbito nacional e internacional.

Este movimiento se constituye así en un marco que permite, enriquecer la reflexión en el contexto del desarrollo pedagógico de académicos y académicas, tal y como veremos en el estudio de campo de esta tesis. Este carácter de reflexión sistemática es el que favorece la investigación de la docencia y puede darse a través de diversas estrategias, siendo el mentoring la seleccionada en esta tesis para impulsar este desarrollo profesional académico.

Tal y como iremos viendo en los diversos apartados de este capítulo, las cuestiones que se van señalando le dotan al desarrollo profesional académico de gran complejidad, lo que nos lleva a concluir que es un proceso que se encuentra en continua construcción y dinamismo.

2.1. Hacia una Comprensión del Concepto y de la Naturaleza del Desarrollo Profesional Docente

El proceso de Convergencia Europea ha supuesto una transformación en el escenario universitario. Esto a nivel de profesorado se traduce en un cambio de enfoque en la concepción, funciones y tareas asignadas en la docencia. Esta transformación ha generado nuevas necesidades formativas, una de ellas tiene que ver con el establecimiento de una formación inicial y continua en diferentes áreas que haga posible el desarrollo profesional del y de la docente en el contexto universitario.

Es este nuevo contexto, donde se observa la necesidad de construir una nueva cultura de aprendizaje profesional, que exija reflexionar sobre cómo ha de ser concebido el desarrollo profesional, analizando evidencias y propuestas que apoyen a la innovación, para que ésta represente una mejora de la calidad educativa.

Este desarrollo docente se entiende como el crecimiento profesional que alcanza un académico como resultado de su experiencia y del cuestionamiento continuo de su práctica a través de la investigación. Para contribuir a una mejora de la docencia desde este

presupuesto, la profesionalización académica ha de constituirse desde las propias experiencias de aprendizaje que se dan en los procesos formativos, desde la cultura profesional que le proporciona el contexto diario de su trabajo al docente y desde la adquisición de una competencia pedagógica que abarque el uso de estrategias didácticas adecuadas a sus necesidades. Pero, ¿cómo hemos de entender ese desarrollo profesional docente que contribuye a una docencia y a un aprendizaje de calidad? ¿Desde qué referentes hemos de acercarnos a él?

2.1.1. Conceptualización ¿Qué Entendemos por Desarrollo Profesional?

Para conocer los referentes desde los que hemos de acercarnos a este desarrollo profesional, es necesario analizar las distintas miradas que se han dado a este concepto y aunque, como iremos viendo, han puesto el énfasis en distintos aspectos, todas hacen referencia, a una mejora en la calidad docente del profesorado, e incluso algunas van más allá, como es el caso de SoLT que incorpora el concepto de profesionalidad docente e incide en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en cómo la enseñanza contribuye a ello.

Caballero (2009, p. 394) define el desarrollo profesional poniendo en el centro a la persona que lo lleva a cabo y, en este sentido, lo define como: “el sendero por el que debemos avanzar para alcanzar mayores niveles de perfeccionamiento y profesionalidad. Es un camino, individual o grupal, que requiere de la intencionalidad e implicación de quien lo recorre, y que depende, a su vez, de los factores que ayudan a impulsar el progreso y de los obstáculos que lo bloquean o hacen retroceder”.

Imbernón (2012, p. 77) centra el concepto en la sistematicidad del proceso y en la finalidad que persigue, describiéndolo como: “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión”.

A pesar de las distintas miradas que se ponen a la hora de definirlo, el desarrollo profesional del docente universitario, no puede separarse de sus tres principales funciones profesionales: docencia (enseñanza de una materia científica perteneciente a una titulación), investigación (en el ámbito de un área de conocimiento científico determinado)

y gestión (como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de la misma). Ni tampoco, de los escenarios íntimamente interconectados e interrelacionados donde se desarrollan dichas funciones: el contexto general (entorno socio-profesional, cultural, etc.), el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último, el micro contexto, aula-seminario-laboratorio, con el alumnado.

Para De Miguel (2006), el desarrollo profesional del profesorado (professional development), constituye, al mismo tiempo, una síntesis que aglutina e integra los objetivos que promueven los tres enfoques de: faculty development, instructional development y organizational development. Pero, también, se considera una alternativa porque no promueve acciones puntuales, sino que apuesta claramente por una aproximación formativa centrada sobre el desarrollo profesional a lo largo de la carrera académica del docente.

Otros autores (Montero, 2004; Jorro, 2012^a; Zabalza, 2013), se acercan al concepto de desarrollo profesional desde los distintos factores que influyen en él:

- Personales: son intrínsecos al profesorado y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la formación, etc.
- Contextuales: son todos aquellos elementos que, aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Entre ellos, cabe destacar el entorno familiar, las amistades, etc.
- Profesionales: son los más estrechamente relacionados con el desempeño de la profesión y se relacionan con tipos determinados de cultura profesional, como el apoyo institucional, departamental y/o grupal, los recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, etc.
- Sociales: son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales, etc.

Estos factores le dotan de una gran complejidad al concepto y esto es en parte lo que lleva a determinados autores a distinguirlo como un proceso que se encuentra en continua construcción y dinamismo, describiéndolo como:

- a. “un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y de investigación, lo que implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor” (Fernández, 2006, p. 24).
- b. “un proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores. Todo ello, para garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción” (Robalino, 2007, p. 3).

En este sentido, a partir de lo anterior, podemos decir, como destaca Day (2005), que el desarrollo profesional es consecuencia de la adquisición y asimilación de aprendizajes que moldean o modifican creencias, pensamientos y modos de actuación, creando redes de conocimientos más consistentes y más flexibles.

2.1.2. La Naturaleza del Desarrollo Profesional.

Tal y como hemos ido introduciendo el término desarrollo en el apartado anterior, se puede observar que está implícitamente vinculado a conceptos como cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc. Aunque existe cierto paralelismo entre estos términos, no son sinónimos, pero, en un primer acercamiento pueden articularse y de esta manera, se puede decir que el desarrollo profesional viene impulsado por la necesidad de cambio, se lleva a cabo a través de procesos de formación autodirigidos o externos, lo que genera nuevos aprendizajes para mejorar o perfeccionar la calidad de la práctica docente y, por tanto, la competencia profesional (Frenay et al., 2011; Peraya, 2015).

Para comprender este concepto de desarrollo profesional docente, hay que entender la formación continua, como un componente esencial del mismo (Reverter-Masià et al., 2016), ya que fomenta la mejora de la práctica profesional. Recordemos que la formación

continua entró en una nueva conceptualización desde que se introdujo el término de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) en la bibliografía especializada.

En el ámbito anglosajón, predominantemente norteamericano, existe una similitud entre desarrollo profesional y formación continua (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Sin embargo, no se identifican totalmente. El desarrollo profesional se consigue, por un lado, con la práctica profesional y la reflexión sobre la misma, y por otro con los componentes del contexto laboral, entendiéndose, como el desarrollo de una carrera profesional propiamente dicha. La formación continua tiene relevancia en este contexto, en cuanto que contribuye a este desarrollo profesional tanto en el ámbito laboral como en la mejora de los aprendizajes profesionales (Imbernón, 2012).

Desde esta perspectiva, la formación que contribuye al desarrollo profesional de los docentes es algo más que un conjunto de actividades y actuaciones concretas, aisladas y escasamente relacionadas entre sí. Es un proceso y un conjunto de actividades asociadas al contexto de trabajo y a las necesidades del profesorado, organizadas como itinerarios prolongados en el tiempo que se manifiestan a través de distintas modalidades formativas (Reverter-Masià et al., 2016).

Mateo (2012) incide en que hay que exponer la formación del profesorado en términos de desarrollo profesional. Según este autor, el National Staff Development Council (1995) corroboró que, el desarrollo profesional no afecta únicamente a los docentes, sino a toda la institución y debe ser un compromiso de todos. Lo segundo es que, las actuaciones de mejora no deben focalizarse únicamente en la docencia, sino que debe afectar a todos los aspectos que tienen que ver con el ser académico y con todo el personal de la institución universitaria.

Esta visión global de la institución y de sus docentes en la que se está poniendo la mirada a la hora de hablar de desarrollo profesional, está siendo trabajada en los últimos años desde el movimiento de SoLT, que ya en el año 90 se planteaba las siguientes preguntas: qué significa ser académico y qué necesitan los docentes para llegar a la excelencia profesional en el ámbito de la Educación Superior. A partir del Informe Boyer (1990) en el que se propone que la enseñanza ha de ser considerada, al igual que la investigación, como una actividad académica, diversos autores (Trigwell et al., 1999;

Kreber, 2000; Richlin, 2001; Weston y McAlpine, 2001; Schulman, 2004; Paricio et al., 2019) han defendido modelos teóricos y empíricos relacionados con las fases del desarrollo profesional del profesorado universitario y con contextos en los que la mejora profesional se da a partir de entrar en procesos de reflexión e investigación de la enseñanza y el aprendizaje, en la línea que se entiende el desarrollo profesional en esta tesis.

Hoy en día SoTL es un modelo teórico y empírico de desarrollo docente desde el que se revisan las prácticas docentes y se proponen nuevos escenarios formativos más acordes con dicho modelo, en el que se encuentra integrado el concepto de profesionalidad docente (Fernández, 2020). Es desde esta forma de entender el desarrollo profesional desde la que contextualizamos nuestro trabajo de mentoring en esta tesis.

Los autores que investigan los procesos de formación coinciden en afirmar que el desarrollo profesional docente es un concepto multidimensional entendido como un proceso amplio, flexible, continuo, y caracterizado por una reflexión constante sobre la experiencia diaria (Day, 2001). El quehacer diario de los profesionales incluye oportunidades y experiencias que promueven el crecimiento y el desarrollo en la profesión docente. Este desarrollo como proceso de construcción de una nueva cultura profesional más allá de la adquisición de nuevas habilidades, se concibe como un proceso colaborativo, que, sin suprimir espacio para el trabajo y la reflexión personal, consigue los mayores beneficios en las interacciones significativas con otros docentes y, por tanto, implica la consideración del profesorado como aprendiz activo y comprometido en la preparación, observación y reflexión sobre su práctica docente.

En el siguiente apartado profundizaremos en este amplio movimiento de renovación en la Educación Superior, que nos ha servido de orientación para reflexionar sobre las directrices que han de guiar los programas y las estrategias de desarrollo profesional.

2.2. El Desarrollo Profesional en el Marco de Scholarship of Teaching and Learning

SoTL se presenta como un modelo para el desarrollo profesional del docente de Educación Superior que pone la atención en la enseñanza, revaloriza su función investigadora y replantea la formación docente hacia modelos innovadores (Brew, 2003).

Principalmente han trabajado en este marco, como iremos viendo más adelante, investigadores del Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y EE.UU.

Es, por tanto, un movimiento de investigación centrada en el modo de ejercer la enseñanza y los efectos que ésta tiene en el aprendizaje del estudiante (reflexión sobre la acción) e insta a compartir estas experiencias a nivel académico. Es una investigación de la enseñanza pública, abierta a la comunidad científica, para poder ser evaluada con más objetividad, sobre todo, una investigación que ofrece oportunidades para trabajar de modo colaborativo y tomar conciencia del propio proceso de regulación de la actividad docente (Chocarro de Luis et al., 2013).

SoTL se basa en muchas de las tradiciones que han sido relevantes en la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes, tales como: la investigación-acción, el movimiento de práctica reflexiva, la investigación educativa tradicional, etc. También tiene en cuenta el estudio y la implementación de métodos de enseñanza que ponen la atención en ofrecer un aprendizaje de calidad al estudiante, un aprendizaje profundo.

En los siguientes apartados presentaremos el marco en el que se ha ido desarrollando SoTL desde los años 90 hasta la actualidad y las contribuciones que desde este movimiento se han hecho al desarrollo académico docente.

2.2.1. Revalorización del Ser Profesional Académico: Scholarship of Teaching.

En inglés un scholar es un académico, literalmente *experto*, es decir, un docente universitario que enseña, pero sobre todo investiga y publica libros y artículos científicos, al mismo tiempo que imparte conferencias sobre su especialidad en congresos y foros. Es conocido en su campo científico por la producción de artículos científicos y libros, pero no precisamente por la calidad de su enseñanza (Ghislandi & Raffaghelli, 2014). Son las publicaciones en el ámbito de su especialidad lo que prestigia a un académico en la Educación Superior como subraya Morales (2010).

En el año 1990, el núcleo del debate en EE.UU. precisamente lo constituía el sistema de recompensa y de acreditación en la institución universitaria: era la preocupación única en torno a la cual pivotaba todo lo demás (Darling, 2003). Se cuestionaba el sistema

de recompensa y la pregunta clave que se planteaba era: ¿qué actividades del profesorado son las más apreciadas? Después de todo, era inútil hablar de mejorar la calidad de la enseñanza si, al final, los académicos no recibían reconocimiento por el tiempo dedicado a los estudiantes (Bringas et al., 2016).

Locke y Bennion (2010) señalaban ya la complejidad y la fragmentación de los roles académicos en relación con las actividades de enseñanza e investigación; y subrayaban la diferente forma en que eran financiadas, evaluadas, recompensadas y administradas. Es palpable que la investigación tiene un estatus mucho más alto que la enseñanza en las universidades y está relacionada claramente con el prestigio de las instituciones universitarias y el éxito profesional de los académicos (Forrest, 2013).

Mientras esto ocurre al interior de las universidades, en la información oficial dirigida a los estudiantes, se enfatizaba exclusivamente la calidad de la enseñanza ofrecida, destacando que la enseñanza era lo importante. El mensaje recibido por la sociedad, y, en consecuencia, la expectativa creada era y es en la actualidad que la universidad ofrece una enseñanza impartida por un profesorado que dedica tiempo a ella y al asesoramiento de los estudiantes (Darling, 2003; Rodríguez Espinar, 2015; Rodríguez Espinar, 2018). Esta certeza se vive con cierta perplejidad, ya que se dedica demasiado tiempo a una actividad, la enseñanza, que no está suficientemente reconocida, lo que puede estar disminuyendo sus perspectivas de permanencia y promoción en la institución universitaria como ya apuntaba hace una década Elton (2008) y esto puede poner en peligro el futuro de las universidades en todo el mundo.

En esa misma década, los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior se encontraban significativamente afectados por el acceso masivo de estudiantes, el impacto de las nuevas tecnologías y el imperativo de asegurar que los graduados adquirieran durante su permanencia en la universidad un conjunto de competencias y atributos acordes con los desafíos de los contextos globales del ejercicio profesional (Simmons & Marquis, 2017).

Esta influencia de los contextos locales se observa en los estudios de Prosser y Trigwell y de Benjamin (cit. Por Blair, 2014) quienes destacan dos tendencias globales en los inicios de SoTL: en los EE.UU., que se basa en la enseñanza, mientras que en Europa el

enfoque se centra en desarrollar el aprendizaje a través del desarrollo de la enseñanza. Ambas realidades occidentales tienen cierto valor, pero han sido construidas dentro de países cuyos sistemas son específicos de su propio tiempo, valores, ética y lugar. Dentro del sistema educativo de EE. UU., podemos ver la encarnación del sueño americano: consumismo, impulso personal, propiedad y ser el mejor. Tal sueño ha llevado a un sistema educativo que está orientado a objetivos y con calificaciones altas. En Europa, nos encontramos con los vestigios de la Ilustración, donde la búsqueda del conocimiento a través de la indagación ha ayudado a formular sistemas educativos filosóficos, críticos y formativos.

Además de estas tendencias locales, desde una perspectiva económica, las instituciones universitarias están conviviendo con modelos de financiación cada vez más cambiantes e impredecibles; con una disminución de recursos y una mayor competencia en un entorno comercializado (Fanghanel, 2013); pero también con la exigencia de una rendición de cuentas y un mayor control sobre las instituciones (De Miguel, 2003). En este contexto, los gestores de las universidades deben idear soluciones imaginativas para atraer y asegurarse estudiantes, al mismo tiempo que han de captar y mantener una fuerza de trabajo académico altamente efectiva como señalan Fanghanel & John (2015).

Estas situaciones hacen que crezcan las tensiones relacionadas con percepciones contradictorias sobre las características de la Educación Superior y las competencias profesionales del graduado (Mathany et al., 2017), el debate sobre la elección del estudiante (Brown & Carasso, 2013) y los tipos de conocimiento que deberían ser privilegiados en la universidad (Fanghanel, 2013). Todo ello forma parte del contexto demandante al que la universidad tiene que hacer frente y que afecta a la manera de acercarse a la enseñanza y al aprendizaje y esto, como veremos más adelante, tiene importantes implicaciones para el desarrollo académico y para los gestores de la formación (Brew, 2010). Es en este contexto de transformaciones en el que surgen una y otra vez preguntas sobre el estado de la investigación y de la enseñanza en la academia, al mismo tiempo que se cuestiona la primacía permanente de la investigación como la función académica más valorada (Cashmore et al. 2013).

Precisamente Ernest L. Boyer publicó en 1990 el informe *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, basado en los resultados de un estudio que a través de una encuesta realizada a más de 5000 docentes universitarios analizaba las funciones, tareas y prioridades académicas, en la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, una institución relevante en la Educación Superior en EE.UU. (Fanghanel et al., 2016). En este trabajo, el autor esbozaba la pretensión de repensar el significado de “ser académico” y definir las prioridades del profesorado universitario. Buscaba modificar el énfasis excesivo concedido a la investigación y a las publicaciones como el único camino para la acreditación como docente y la consiguiente promoción en la universidad, y, a la vez, revalorizar la tarea docente a la que tantos profesores y profesoras dedicaban casi todo su tiempo y esfuerzo en aquel entonces (McKinney, 2004; Morales, 2010; Simmons & Marquis, 2017). En concreto, lo que Boyer reconsidera y redefine en este trabajo, es en qué consiste y cómo se manifiesta esta profesionalidad académica del profesorado universitario, que estaba tradicionalmente asociada a la investigación y a las publicaciones en su propia disciplina (Morales, 2010).

El trabajo de Boyer salió a la luz en un momento en que las universidades, incluso aquellas que describían la enseñanza como su principal misión, se centraban cada vez más en la producción de la investigación. Sin embargo, el estudio de Boyer reveló que la mayoría del profesorado estaba más interesado en la docencia que en la investigación, y creían que había un énfasis excesivo en la investigación y en las publicaciones como vía de promoción de los docentes. Estos eran de la opinión que para promocionar el primer criterio debería ser la docencia más que el número de publicaciones (Morales, 2010). Por ello, Boyer propuso superar el viejo debate de enseñanza versus investigación y repensar el significado de scholarship para revalorizar la función docente universitaria, ligándola a la investigación (Morales, 2010; Kern et al., 2015).

El primer trabajo internacional significativo sobre este tema (Boyer Commission, 1998) reconoció la necesidad de adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo del sistema de Educación Superior de masas, la necesidad de una renovación demográfica dentro de la academia y la inevitable necesidad de utilización de las nuevas pedagogías (Fung, 2017).

Como apunta Morales (2010), el trabajo de Boyer y la publicación posterior de la Comisión Boyer marcó el inicio de una reflexión continua sobre el desarrollo académico y sus implicaciones. Su rápida difusión y amplia aceptación muestran el interés creciente desde esos años no sólo por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad, sino también por la preocupación del reconocimiento de la función docente del profesorado universitario, y con ello, la reivindicación del ser profesional académico.

A partir del Informe Boyer y de las reflexiones que se plantean en torno a él, surge una renovadora concepción de lo que significa ser un académico en la universidad que se denominó *Scholarship of Teaching*,

Fuera de la cultura anglosajona, en los países europeos parece que esta expresión tiene una dificultad de traducción (Ghislandi & Raffaghelli, 2014). En nuestro contexto más inmediato, autores como Bolívar y Caballero (2008) equiparan el término *scholarship* con el de *excelencia*. Morales (2010) propuso inicialmente traducirlo como *profesionalidad académica* que hace más referencia a una acepción abstracta que a una actividad concreta, pero posteriormente el mismo autor (Morales, 2010) optó por una *dimensión académica o modo de ser profesional*. Más recientemente, la académica chilena Casas (2016) defiende la traducción *trabajo académico* por ser más apropiada al lenguaje de la cultura universitaria y enmarcarse mejor en el planteamiento de concebir “lo académico” como una profesión. Tanto uno como otra coinciden en el matiz del ser y del ejercer académico.

En el contexto francófono, ante la dificultad de traducción del término SoTL, hay quien decide abstenerse de hacer la versión francesa (Rege et al., 2011), si bien Langevin (2007) opta por una traducción larga: *experticia en la práctica e investigación de la enseñanza y aprendizaje en la universidad*. En cambio, en el ámbito *quebecoise*, Mathany et al. (2017) se inclinan por *avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage (ACEA)*, es decir, progreso en los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, con un acento más científico y no tanto profesional.

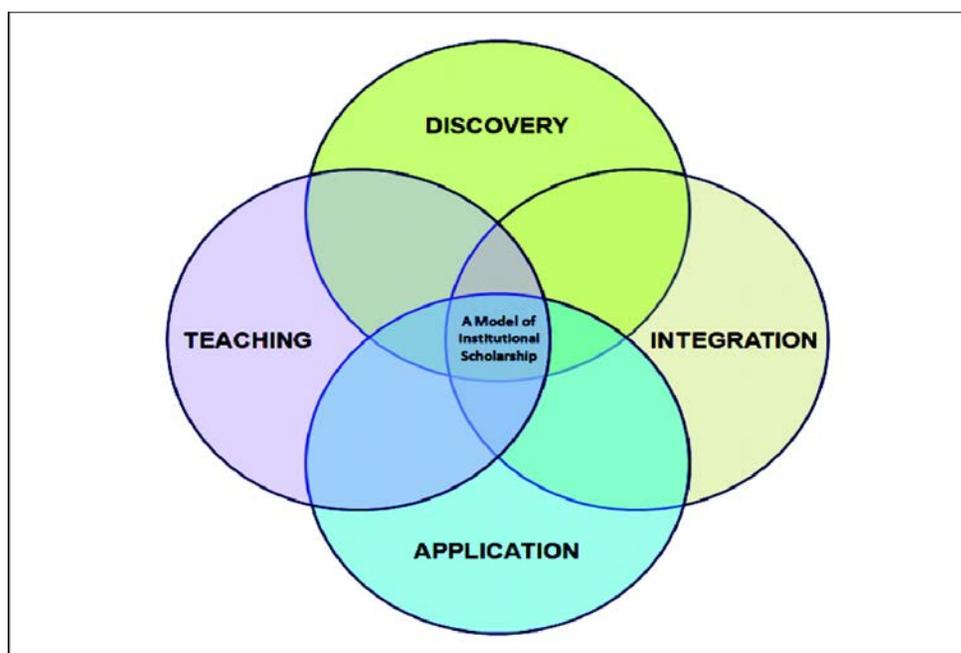
Por su parte, Boyer tiene la pretensión de repensar el significado de “ser académico” y definir las prioridades del profesorado universitario. Busca, como hemos señalado, modificar el énfasis excesivo concedido a la investigación y a las publicaciones como el único camino para la acreditación como docente y la consiguiente promoción en la

Universidad, y a la vez, revalorizar la tarea docente a la que tantos profesores y profesoras dedican casi todo su tiempo y esfuerzo en aquel entonces (McKinney, 2004; Morales, 2010; Simmons & Marquis, 2017). Lo que Boyer reconsidera y redefine es en qué consiste y, consecuentemente, cómo se manifiesta esta profesionalidad académica del profesorado universitario, que estaba tradicionalmente asociada a la investigación y a las publicaciones en su propia disciplina (Morales, 2010).

Ahora bien ¿en qué consiste este scholarship y, consecuentemente, ¿cómo se manifiesta esta profesionalidad académica del profesorado universitario? En su propuesta, Boyer (1990) considera cuatro ámbitos de profesionalidad académica, aunque interactúan de forma dinámica, formando un todo interdependiente (Morales, 2010; Chocarro et al., 2013). El autor acuñó inicialmente el término *scholarship of teaching*, distinguiéndolo de otros tres scholarship:

- a) The Scholarship of Discovery o profesionalidad investigadora. El trabajo consiste básicamente en la investigación en la propia área de conocimiento como contribución científica a la disciplina específica que cultiva el académico.
- b) The Scholarship of Integration sitúa la investigación de cada disciplina en un contexto más amplio, interdisciplinar, pero sobre todo integrador (como ética y ciencias de la vida, sostenibilidad y ciencias sociales, ingeniería y ecología, etc.). De algún modo se aspira a identificar y describir vínculos conceptuales y metodológicos entre diversas disciplinas académicas.
- c) The Scholarship of Application o utilización responsable del conocimiento específico para resolver problemas concretos surgidos en diferentes ámbitos de la sociedad. Pueden ser proyectos acordados, propuestos o promovidos desde organizaciones sociales, empresariales o gubernativas.
- d) The Scholarship of Teaching es la dimensión académica que investiga sobre lo que sucede en las aulas universitarias. Se refiere a la docencia que incluye la experimentación, la reflexión crítica y la comunicación de los resultados de manera que sean conocidos y susceptibles de una revisión crítica por parte de otros académicos (Morales, 2010). Este aspecto es la aportación original de Boyer.

Figura 6. *Ámbitos de la profesionalidad académica (Boyer, 1990)*



Fuente: Boyer, 1990

Como podemos apreciar, las tres primeras funciones hacen referencia a la investigación que, el profesorado, tradicionalmente, en mayor o menor medida, viene realizando: la investigación en la propia rama científica, la investigación integrada desde diferentes áreas científicas y la investigación aplicada en sectores fuera del entorno académico.

En cambio, la cuarta función aborda la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero si nos fijamos en esta última faceta, una característica de la concepción del scholarship es precisamente visibilizar, es decir comunicar y compartir lo que los académicos llevan a cabo en la enseñanza para que el aprendizaje sea posible (McKinney,

2004), y, de este modo, pueda ser conocido, confrontado y evaluado por otros académicos, y en consecuencia posteriormente difundido en publicaciones (Potter et al., 2011).

Desde esta perspectiva, scholarship of teaching se entiende como la integración entre investigación y docencia con un énfasis en la investigación (algún tipo de investigación) sobre la docencia y el aprendizaje de la propia disciplina o en la investigación sobre la docencia y el aprendizaje en un sentido más en general (Martin et al., 1999). Además, esta investigación sobre la enseñanza ha de ser comunicada y compartida con colegas y con la comunidad de docentes. Precisamente, este comunicar y compartir los conocimientos que se van adquiriendo sobre la enseñanza y el aprendizaje es lo que puede diferenciar a un profesor excelente de un profesor que, además y en cuanto docente, puede considerarse un académico -scholar- (Kreber, 2005).

Casi 10 años después Hutchings y Shulman (1999) observaron que el planteamiento de Boyer había sido un catalizador para el pensamiento y la acción. Su apelación recogió lo que Bender y Gray (1999) describieron como se había pasado de concebir a la enseñanza como un acto presenciado solo por estudiantes, a pensarse en la enseñanza como "investigación intelectual... con preguntas sobre lo que está sucediendo y sobre cómo explicar, apoyar y replicar respuestas que no satisfacen " (p. 38).

Esta investigación sobre la docencia implica cuatro elementos claves (Hutchings & Shulman (1999)

- Ha de estar centrada no sólo en la práctica de la enseñanza, sino sobre todo en el aprendizaje de los estudiantes.
- Ha de ser pública, como si fuera una propiedad colectiva, es decir, debe estar documentada y visible, de modo que pueda ser compartida.
- Ha de estar abierta a la crítica y a la evaluación no sólo de los colegas de la misma institución o región, sino de colegas del mundo.
- Ha de ser utilizable para su aplicación por parte de otros profesionales para la mejora de su práctica.

Los resultados y la información que se obtiene de esta investigación (Biémar et al., 2015) se hacen visibles, se comparten y se hacen públicos, ante otros académicos, de modo

que puedan ser validados o no, pero siempre han de servir como referencia en la búsqueda de una enseñanza de excelencia (Ghislandi & Raffaghelli, 2014).

Como podemos observar tras el análisis realizado, la propuesta de Boyer (1990) se caracteriza, principalmente, por situar a la docencia universitaria como una dimensión del trabajo académico - de la profesión-, que debe ser valorada desde el criterio de la excelencia, con criterios académicos equivalentes a los utilizados para evaluar la investigación. Es decir, el profesorado ha de abordar la enseñanza como un trabajo intelectual, como hace con su área científica. Esta labor docente implica, por tanto, procurar el aprendizaje de los estudiantes, investigar la efectividad de la enseñanza, implementar innovaciones metodológicas, y contribuir con evidencias empíricas al aumento del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con todo esto, Boyer ha estimulado el interés por la excelencia docente en Educación Superior.

Ahora bien, como matiza Morales (2010, p. 54) “el que esta investigación en el aula sea la definición operativa del scholarship of teaching hay que entenderlo en un sentido amplio, ya que esta visibilidad no se manifiesta necesariamente en publicaciones formales, aunque las publicaciones son sin duda la forma más obvia de manifestar esta experimentación y esta reflexión crítica”.

Esta revalorización de la función docente del profesorado universitario ha sido muy bien acogida en amplios sectores académicos (Kreber, 2005; Morales, 2010), porque sin duda responde a una necesidad y a un deseo de muchos de ellos que han percibido en Scholarship of Teaching un cauce de desarrollo profesional integrado en la propia tarea docente.

2.2.2. Un Paso Más Allá: Scholarship of Teaching and Learning.

En 1995 Barr y Tagg publicaron un artículo en el que sostenían que “un cambio de paradigma se está imponiendo en la Educación Superior estadounidense. Hasta ahora una universidad es una institución que existe para proporcionar instrucción. De forma sutil pero profunda, estamos cambiando a un nuevo paradigma: una universidad es una institución que existe para producir aprendizaje. La atención en este aspecto lo cambia todo” (p.13).

A partir de aquí y, como resultado de las diversas contribuciones, como hemos presentado anteriormente, la expresión *Scholarship of Teaching* quedó ampliada con el término *Learning* por Shulman (1998). De este modo, el concepto utilizado desde hace más de dos décadas es precisamente *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Hubball et al., 2010), enriqueciendo el concepto al poner de relieve, en un primer momento, de lo que se trata: investigar la práctica docente enfocada al aprendizaje del alumnado, llevar a cabo una reflexión crítica a partir de los datos obtenidos, y definir nuevas propuestas de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existe cierto grado de complejidad en cuanto a lo que realmente significa SoTL, tanto en la mente de los académicos como en el campo de la investigación. Las conceptualizaciones de SoTL han variado en los últimos años. Algunos autores han confirmado que persiste una falta de consenso (Potter et al., 2011). Los debates recurrentes en torno a la falta de claridad en la definición de SoTL apuntan a un fenómeno cuyo establecimiento es un lugar de disputa (Kreber, 2015; Manarin y Abrahamson, 2016), para su ubicación dentro de la amplia gama de actividades relacionadas con la enseñanza, así como su contribución a la teoría, especialmente en la conceptualización basada en la disciplina más tradicional (Mathany et al., 2017). Fanghanel et al. (2015), en una extensa revisión de la literatura, confirma la proliferación de definiciones y concepciones variadas de SoTL.

Elton (2008, p.196) ya señaló, sin embargo, que, aunque las diferencias probablemente continuarán, “hay un acuerdo entre los más involucrados en el movimiento SoTL ... las diferencias existentes son principalmente una cuestión de grado”. Por ello, señala que una parte de la diversidad conceptual tiene que ver con la evolución del campo a lo largo del tiempo, y otra parte tiene que ver con otras disciplinas científicas, ya que desde varias de ellas, se inició la investigación de la enseñanza y el aprendizaje antes de la publicación de Boyer y, en consecuencia, desarrollaron sus propios constructos. En este sentido, Simmons & Poole (2016) señalan que los estudiosos de SoTL provienen de todas las disciplinas y, a menudo, llevan sus lentes disciplinarias al estudio de estos procesos, fomentando una especial tensión.

Con estas consideraciones Felten (2013) argumenta que SoTL simplemente debe ser metodológicamente sólido, implementar rigurosamente estrategias adecuadas a la pregunta planteada, pero sin especificar tradiciones particulares a partir de las cuales puedan extraerse esas metodologías. Finalmente, esta diversidad puede atribuirse, en parte, a valores distintos, propios de los orígenes y culturas de las instituciones y organizaciones de Educación Superior (Hutchings et al., 2011, Myatt et al., 2018).

Para acometer la descripción y caracterización conceptual del término SoTL hemos intentado exponer en la tabla 1 una relación de conceptos surgidos en los últimos 20 años, tomados de autores con publicaciones de una particular relevancia.

Tabla 5. Definiciones de SoTL

Año	Acercamiento al concepto	Autor
1998	“Consiste en la reflexión sistemática sobre la enseñanza y el aprendizaje hecha pública”	Universidad Estatal de Illinois,
1999	“Es la investigación intelectual continua y acumulativa, que se lleva a cabo a través de observaciones sistemáticas e investigaciones en curso por parte de la facultad, sobre la naturaleza del aprendizaje y el impacto de la enseñanza en él ”.	Martin, Benjamin, Prosser & Trigwell
2000	“Supone una investigación guiada, una reflexión crítica y un examen entre iguales”	Andresen
2001	"El proceso implica componer una selección de la investigación y sus hallazgos o integración en un manuscrito para ser enviados a una revista o Congreso apropiado".	Richlin
2003	"Fomenta un examen empírico de la enseñanza en relación con el aprendizaje del estudiante. Es un proceso de investigación enfocado a la práctica reflexiva sobre la propia enseñanza ”.	Darling
2004	“Va más allá de la enseñanza académica e involucra el estudio sistemático de la enseñanza y / o el aprendizaje y el intercambio público y la revisión de dicho trabajo a través de presentaciones o publicaciones”	McKinney
2005	“Es el trabajo intelectual, sistemático y crítico, dirigido a la consecución de metas significativas de aprendizaje”	Kreber
2011	“Es un estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje, utilizando criterios académicos establecidos, para comprender cómo la enseñanza (creencias, comportamientos, actitudes y valores) puede mejorar el aprendizaje y/o desarrollar una comprensión más ajustada del mismo, de modo que sus resultados se compartan públicamente para someterlos a sus	Potter & Kustra

crítica y utilización por una apropiada comunidad”		
2017	“Es un proceso sistemático, basado en la evidencia de forma que se pueda evaluar e investigar la enseñanza y el aprendizaje y posteriormente diseminar sus resultados”	Mathany, C., Clow, K. M., & Aspenlieder, E. D.
2020	“...concebir el aprendizaje y la enseñanza de una disciplina como un problema académico de alto nivel dentro de la propia disciplina...implica, aplicar a la docencia los valores y criterios de actuación propios de lo académico (rigor metodológico y conceptual el estado de la cuestión como punto de partida, las evidencias como base de las argumentaciones, la revisión crítica entre pares como exigencia y necesidad...)...plantear el problema del aprendizaje y enseñanza desde dentro de la propia disciplina y, concretamente, desde el debate sobre su epistemología y sobre la estructura de conceptos fundamentales sobre los que descansa su forma de razonar y actuar”	Paricio

Fuente: Elaboración propia

A primera vista, las aportaciones documentales de los diferentes autores a lo largo del tiempo subrayan tres atributos importantes de SoTL:

- Es una investigación sistemática o metódica para obtener resultados creíbles.
- Es expuesta y compartida para ser evaluada críticamente y
- Pretende la mejora del aprendizaje del alumnado, que resulta de la enseñanza del académico.

Curtin (2016) subraya estas ideas al definir a SoTL como una investigación sistemática y crítica, sobre el desarrollo en la enseñanza para la maximización del aprendizaje y del contexto educativo más amplio, expuesta a la evaluación pública, de modo que proporciona beneficios educativos a los estudiantes, el personal académico y a la misma institución de Educación Superior.

Se puede decir que recoge las principales actuaciones de un buen profesor al configurar una manera de entender el ejercicio docente y asentar las bases para promover su desarrollo profesional. Es un proceso en el que el docente adopta una postura reflexiva sobre su desempeño profesional, sometiendo a examen su trabajo, y, a continuación, comparte tanto sus experiencias como los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales de la enseñanza para, entre todos, avanzar en el desarrollo de una enseñanza basada en la investigación sobre la misma (Vajorczyk et al., 2011).

Wilson-Doenges y Gurung (2013) defendieron el uso de puntos de referencia para SoTL, estableciendo objetivos ambiciosos para los investigadores. Para que SoTL incorpore los rigores asociados con otras investigaciones científicas, y para que la investigación gane el mismo respeto que otras investigaciones específicas del área de las ciencias sociales o de la salud como psicología, es clave seguir estos estándares de metodologías de investigación. Estos estándares incluyen: hipótesis basadas en teoría, diseños longitudinales, diseños experimentales o empíricos, tamaños de muestra válidas, análisis de datos avanzados y multivariantes, altos indicadores de ética y enfoques de métodos mixtos. En un artículo más reciente (Wilson-Doenges et al., 2016) proporcionan ejemplos de investigación SoTL publicada en psicología que logran este estándar de calidad de investigación.

Los docentes que participan en SoTL buscan:

- Mejorar la enseñanza universitaria a través de consultar y aplicar la literatura sobre enseñanza y aprendizaje (Forrest, 2013);
- investigar su propia práctica de enseñanza y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y adoptar enfoques de enseñanza innovadores (Vajorczki et al., 2011);
- comunicar formalmente sus ideas y prácticas a sus pares a través de publicaciones y otros medios formales (Trigwell, 2013); y,
- buscar y obtener reconocimiento de compañeros para sus ideas y práctica (Wuetherick & Yu, 2016).

En este sentido SoTL también contribuye a la construcción de conocimiento y teoría de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad como destaca Kern et al. (2015). Desde esta perspectiva Trigwell y sus colegas (1999) esbozaron, también, una descripción del SoTL con cuatro rasgos:

- *Información*: fuentes utilizadas por el académico para conocer más sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.
- *Reflexión*: análisis de la propia práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la disciplina.
- *Comunicación*: difusión de los conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro

de la propia disciplina en particular, para que puedan ser examinados por otros académicos.

- *Concepción de la enseñanza y el aprendizaje*: actividad orientada hacia el estudiante, posibilitando que éste modifique su estructura cognitiva y alcance aprendizajes significativos.

No obstante, el sentido del concepto SoTL sigue siendo objeto de debate (Biémar et al., 2015; Casas, 2016) y abordado desde distintas perspectivas y énfasis. Según Ghislandi & Raffaghelli, (2014) después de casi dos décadas, sigue existiendo una considerable ambigüedad en cuanto a su significado. Sin embargo, hay ya un acuerdo en que SoTL es un movimiento (Trigwell, 2013) que profundiza en la investigación centrada en el modo de ejercer la enseñanza en la Educación Superior con gran repercusión internacional (Ghislandi & Raffaghelli, 2014; Biémar et al., 2015; Casas, 2016).

De esta forma, SoTL comparte muchas de las características de la investigación basada en la disciplina de la educación. Al igual que otros investigadores de ciencias sociales, los investigadores educativos se guían por paradigmas teóricos y metodológicos. Un académico de investigación en el campo de la educación despliega perspectivas teóricas para comprender la práctica educativa (University of Curtin, 2013). Tal investigación prueba los supuestos y el valor de la teoría en términos de si proporciona explicaciones adecuadas de los datos y la evidencia.

En esta perspectiva se comprende que un profesor o profesora que lleva a cabo un enfoque de SoTL, como forma de investigación sobre la docencia, pone en tela de juicio tanto su modo de hacer como sus intenciones, valores y juicios sobre la enseñanza, es decir, reflexiona sobre su propia práctica (Fanghanel et al., 2016). Pero no basta esto solo, los resultados de sus reflexiones no tienen repercusión alguna si no son objeto de publicaciones posteriores. No sólo enseña con excelencia, sino que hace público su conocimiento con objeto de, por un lado, hacer visibles los ejemplos de buenas prácticas y, consecuentemente, enriquecer y desarrollar el pensamiento pedagógico contribuyendo así a la profesionalización. Y por otro, revaloriza la enseñanza y la equipara a su función investigadora. De este modo SoTL aparece como modelo de ser profesional universitario

porque aplica, en su actividad docente, el modo propio de operar como investigador de un área de estudio (Chocarro et al., 2013).

Esta orientación de SoTL hacia la excelencia de la enseñanza, nos hace detenernos en la distinción entre la enseñanza excelente, la enseñanza experta o académica y SoTL. Hutchings y Shulman (1999, p.13) trazaron la distinción entre enseñanza excelente (muy efectiva) y SoTL al indicar que ésta requiere que el "académico debe investigar sistemáticamente preguntas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes ... con miras no solo a mejorar su propia clase sino a avanzar más allá de ello".

Pero hay que dejar claro que Scholarship of Teaching no es sinónimo de enseñanza excelente, ya que exige que el profesorado lleve a cabo un análisis centrado en el aprendizaje del alumnado, que evidentemente demanda una mejora de la práctica de la enseñanza para la consecución de mayores niveles de aprendizaje (Hutchings & Shulman, 1999). En este sentido Witman y Richlin (2007) establecen la diferencia entre *teaching scholar* y *scholarship of teaching*. Mientras que en *teaching scholar* el docente se preocupa de la calidad de su enseñanza, la perspectiva de *scholarship of teaching* se centra en los aprendizajes logrados por los estudiantes. Esta distinción es esencial, ya que sitúa al aprendizaje en relación directa con la enseñanza.

Para Kreber (2005) la excelencia en la enseñanza es el producto resultante de la experiencia personal y docente. La enseñanza experta supone la puesta en marcha de procesos de reflexión sobre el conocimiento declarativo y procedimental que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina. SoTL abarca los rasgos esenciales de la enseñanza excelente y experta, pero los supera, pues, además, implica compartir con la comunidad universitaria los nuevos avances, ampliar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, y someterse a revisión por parte de la comunidad.

También Shulman (2002, p. 50) distinguió entre enseñanza académica y SoTL: la enseñanza académica es la "enseñanza que está bien fundada en las fuentes y recursos apropiados para el campo" mientras que SoTL implica hacer que "nuestro trabajo como docentes sea público, revisado por colegas y criticado, e intercambiado con otros miembros

de la propia comunidad profesional para que ellos, a su vez, puedan construir conocimiento desde nuestro trabajo".

De esta forma, SoTL comparte muchas de las características de la investigación basada en la disciplina de la educación. Al igual que otros investigadores de ciencias sociales, los investigadores educativos se guían por paradigmas teóricos y metodológicos. Un académico de investigación en el campo de la educación despliega perspectivas teóricas para comprender la práctica educativa (University of Curtin, 2013). Tal investigación prueba los supuestos y el valor de la teoría en términos de si proporciona explicaciones adecuadas de los datos y la evidencia.

Para Felten (2013), los profesionales de SoTL deben identificar principios compartidos de buenas prácticas. Si bien honramos la diversidad de SoTL en sus múltiples formas en todo el mundo, dichos principios pueden servir como heurística para evaluar el trabajo en nuestro campo. Estos principios incluyen:

1. indagación sobre el aprendizaje de los estudiantes,
2. fundamentado en el contexto,
3. metodológicamente sólido,
4. realizado en asociación con los estudiantes y
5. apropiadamente público.

Estos principios articulan una visión de SoTL que mejora, tal vez incluso transforma, la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.

Tras el análisis anterior, entendemos SoTL como el estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje, utilizando criterios de excelencia, establecidos o validados para comprender cómo la enseñanza (creencias, comportamientos, actitudes y valores, estrategias, etc) puede maximizar el aprendizaje y/o desarrollar una comprensión más precisa del mismo, ofreciendo resultados que se comunican públicamente para su crítica y uso, por parte de la comunidad académica. Esta definición especifica las condiciones necesarias y suficientes para que una actividad pueda considerarse SoTL.

Ahora bien, un estudio sistemático no es una mera reflexión o recopilación de información. Es deliberado, planificado, intencional y guiado por criterios estándares de investigación. Es un estudio que se publica de acuerdo a los parámetros establecidos para

su conocimiento, valoración crítica y utilización tanto en el campo teórico como en la práctica educativa. Por tanto, SoTL es una investigación educativa que trata de comprender, categorizar, definir, describir e interpretar los fenómenos de la enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior para conseguir una mejora en el aprendizaje del alumnado así como en el desarrollo docente académico y en la misma organización institucional (Trigwell & Shale, 2004; Potter & Kustra, 2011). Idealmente SoTL debería desarrollarse en la reflexión crítica, propia de la vida académica, como sostienen Potter y Kustra, (2011). Estos autores identifican SoTL con Scholarly teaching (enseñanza académica), ya que ambas abordan la enseñanza basada en la reflexión crítica, usando sistemática y estratégicamente evidencias, relacionada y explicada por una teoría justificada con la pretensión de maximizar el aprendizaje a través de una enseñanza efectiva.

Por tanto, SoTL pone el énfasis en la investigación y la enseñanza académica en la práctica de excelencia, pero es preciso destacar que los académicos y/o académicas que deseen categorizar a SoTL como investigación pueden enfrentarse a la resistencia de las personas evaluadoras que exigirán la justificación de SoTL como investigación reconocible. La resistencia a reconocer el valor de esta investigación persiste en las instituciones de evaluación y en los estándares porque el foco de la investigación es la docencia y no una disciplina científica (Kern et al., 2015).

2.2.3. Desarrollo y Difusión de Scholarship of Teaching and Learning.

SoTL está teniendo en los últimos años un avance en la cultura institucional a partir de su despliegue en las disciplinas en los campus y en algunas comunidades académicas internacionales, sobre todo en América del Norte, Australia, Reino Unido, Sudáfrica y algunos países de Europa y Asia suroriental para reflexionar y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del profesorado (Geertsema, 2016). Pero ha surgido una amplia discusión académica en torno a su significado en el campo de la Educación Superior, ya que no existe un acuerdo entre los investigadores para aceptar una definición que sea admitida por la comunidad científica (Chocarro et al, 2013; Kreber, 2015; Wuetherick & Yu, 2016). En este sentido, Kreber (2015) destaca la necesidad de un trabajo colaborativo

en las comunidades disciplinarias, en el que se adopte un enfoque orientado a la indagación sobre su enseñanza, con el propósito de que el profesorado pueda progresar en la práctica de SoTL. Con este trabajo de interacción con los pares, de apertura a los conocimientos que resultan de sus investigaciones, de apertura a la crítica, etc., el profesorado tendría muchas oportunidades de aprender cómo SoTL se lleva a la práctica.

Esta expansión de trabajo colaborativo, ha dado origen a numerosas actividades en las distintas comunidades académicas (Fung, 2017). Pero, sobre todo, se centra en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que sustentan el plan de estudios, y promueve la enseñanza basada en la investigación. Busca, también, involucrar a los estudiantes brindando oportunidades para aprender modalidades de investigación y desarrollar investigación de grado y posgrado (Fanghanel et al., 2016). De hecho, muchos académicos, como señala Miller-Young et al. (2017), ya están influyendo en otros para trabajar con objetivos compartidos en esta línea en el aula, en el plan de estudios y en sus disciplinas.

Este tipo de trabajo no puede hacerse de manera individual, por ello, algunos autores (Draeger et al., 2013; Forrest, 2013) destacan la importancia de las políticas y apoyos institucionales a SoTL, señalando que una infraestructura de apoyo aumenta la probabilidad de que este tipo de trabajo de enseñanza y aprendizaje pueda desarrollarse y lograr resultados de calidad en el aprendizaje y en la misma investigación. En este sentido, Marquis (2015) señala la necesidad que existe de integrar aún más SoTL en las culturas de la universidad, sugiriendo el desarrollo de institutos SoTL organizados e institucionalmente reconocidos.

De este modo, se han constituido instituciones de SoTL en la Educación Superior, Centros de Innovación e Investigación de la Enseñanza, sobre todo, en universidades anglosajonas como The Institute for SoTL based at Mount Royal University of Canada, Elon University's Centre for Engaged Learning, Education Development Unit at the University of Greenwich, Institute for Academic Development of The University of Edinburg, The Institute for SoTL at Mac Master University, University of Curtin (University of Curtin, 2013; Marquis, 2015; Fanghanel et al., 2016; Simmons & Poole, 2016). Sin embargo, actualmente existe en la actualidad, poca información publicada sobre

el diseño de estos institutos o las experiencias de las personas afiliadas a los mismos (Fanghanel et al. 2016).

Estos centros promueven la mejora de la enseñanza con el apoyo al profesorado para participar en SoTL (Wuetherick & Yu, 2016), con programas de formación del profesorado (Fanghanel et al., 2016) o constituyendo comunidades de aprendizaje durante su proceso formativo (Hubball et al., 2010) o con la creación de entornos multidisciplinares (Kern et al., 2015) y el apoyo a la investigación y producción científica sobre la práctica de la enseñanza y la mejora del aprendizaje (Kreber, 2015). Sin duda alguna, también el movimiento de SoTL ha florecido con la participación de la Fundación Carnegie, la constitución de varias revistas multidisciplinares dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje, y el interés de muchas organizaciones profesionales académicas. Además, algunas organizaciones como la Sociedad Internacional (ISSoTL) han sido fundadas con misiones dedicadas exclusivamente a profundizar y difundir el planteamiento de SoTL.

Todo ello ha dado origen no sólo a la publicación de artículos sino también a la edición de nuevas revistas científicas (Healey, 2018), como la *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL)*, *Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, *International Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, y a la celebración de Congresos periódicos que han incidido positivamente en su conceptualización y promoción.

Estos medios se han convertido en plataformas y vehículos para permitir que las académicas y académicos compartan su trabajo en foros públicos y así se construya una base de conocimiento para una creciente comunidad de investigación educativa (Geertsema, 2016). Sin embargo, actualmente todavía son escasas las publicaciones sobre experiencias educativas.

En el entorno de la Educación Superior, cada vez más diversificado, con fuerte competencia en el acceso a subvenciones estatales, también disponibles para instituciones privadas, SoTL está consolidándose como una forma de desarrollo profesional académico en la promoción dentro de las trayectorias profesionales (Fanghanel et al., 2016), y en el reconocimiento de la excelencia en la enseñanza, caracterizada por su investigación y su difusión en publicaciones y foros de ámbito nacional e internacional (Kern et al. 2015).

Miller-Young et al. (2017) tratan de ponernos ante un escenario ideal para que SoTL pueda prosperar y crecer como un campo de acción. Aunque los ejemplos son minoritarios en los campus canadienses, las universidades que fortalecen esta línea son aquellas que han generado espacios de comunicación y redes de trabajo, que tienen centros dentro de las propias universidades de SoTL, que mantienen un fuerte apoyo institucional y que se dotan de una estructura administrativa de apoyo. En estos espacios se han desarrollado microculturas de SoTL bien establecidas. Estas microculturas establecidas reúnen a instructores de todos los rangos, estudiantes de posgrado y grado, bibliotecarios, asesores, personal de servicios estudiantiles y otros, contribuyendo así al trabajo de SoTL que se caracteriza por una variedad de intereses, metodologías y objetivos. Esta masa crítica llega a influir, incluso en aquellos que no llevan a cabo sus propios proyectos en SoTL porque aplican el conocimiento producido por sus académicos en su enseñanza, desarrollo curricular o revisiones de programas.

En España, con el espíritu de mejorar lo que se venía poniendo en práctica en el ámbito del desarrollo profesional docente, la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU) organizó en el año 2015 unas jornadas orientadas a la docencia basada en la investigación. En estas Jornadas se analizó (Fernandez March, 2020) el concepto de Scholarship of teaching and learning (SoLT), por su potencial para encontrar un modelo teórico y empírico de desarrollo docente desde el que revisar nuestras propias prácticas y proponer nuevos escenarios formativos más acordes con dicho modelo integrado en el marco de profesionalidad docente. Fruto de este encuentro y de otros posteriores, se publicó la propuesta REDU-U como un marco de desarrollo académico docente (Paricio, 2019) y, posteriormente salió a la luz el Marco de desarrollo académico docente (MDAD), al que ya hemos aludido en el capítulo anterior, con el fin de impulsar un enfoque académico de la docencia en la línea de SoTL y, tener un mapa de lo que significa la “buena docencia” como si se tratara de una cuadrícula en la que, por un lado, tendríamos las dimensiones de docencia que conforman el constructo y, por otro, los niveles de desarrollo de los profesores.

En el ámbito oficial, el movimiento SoTL ha logrado también algunos cambios, aunque pequeños, de reconocimiento en la acreditación y promoción de la carrera

académica. Se han incorporado algunos indicadores de valoración de publicaciones e innovaciones de SoTL en las Agencias de Educación Superior de algunos países anglosajones como Higher Education Academy United Kingdom Professional Standard Framework (2011), Australian University Teaching Criteria and Standards Framework (2012), The National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Ireland (2012) y Ministry of education (2012). Sin embargo, en este aspecto queda mucho por hacer y desear, fuera del entorno reseñado.

No obstante, recordemos que la reivindicación de Boyer para valorar la enseñanza como scholar originalmente no involucraba un enfoque basado en la investigación. Por ello, es sorprendente que la investigación de la enseñanza haya evolucionado más allá de la visión original de este autor, aunque la resistencia a valorarla como investigación en numerosos contextos persiste porque el foco de la investigación, es la enseñanza de la disciplina como ya se ha mencionado anteriormente (Forrest, 2013).

2.2.4. SoTL y su Apuesta por la Profesionalidad Académica.

La adopción de SoTL en las universidades sigue siendo un proceso muy lento. Hasta ahora, SoTL ha emergido principalmente como un fenómeno norteamericano, aunque han existido intentos de enmarcarlo como ya se ha señalado en otros contextos sobre todo anglosajones y en el Sudeste asiático y Sudáfrica. Para muchos académicos, "el término SoTL en sí mismo puede ser ajeno y por lo tanto puede plantear a los docentes concepciones problemáticas sobre su propia práctica" (Manarin & Abrahamson, 2016, p.1).

El término y la concepción de SoTL surgen de una reflexión sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario, como concluye acertadamente Rege et al (2011). Un desafío y una necesidad derivada del planteamiento de SoTL, es decir, replantear qué se entiende por profesionalidad y reconocer el estatus de profesión del académico universitario, como vienen defendiendo últimamente algunos autores europeos (Henry et Bournel Bosson, 2014; Bailly et al., 2015; Deschyver & Lameul, 2016).

Ciertamente, plantear y asumir la enseñanza como una de las dimensiones de la investigación, propias del trabajo universitario, supone un modo relevante y productivo de

potenciar la misma docencia, pero también está exigiendo paralelamente un reconocimiento y valoración institucional en la carrera profesional que hasta el momento actual no existe o apenas es reconocido (Kern et al., 2015; Geertsema, 2016).

En este sentido, la perspectiva del SoTL ofrece un marco de comprensión e integración del “ser académico” que evidentemente aún precisa de mayor conceptualización teórica, porque, como concluye Casas (2016, p. 62): “SoTL es más que un concepto, pues mejor se entendería como un constructo, que va adquiriendo distintos sentidos y significados de acuerdo con los contextos en que progresivamente se aplica y, particularmente, de acuerdo con las perspectivas que lo nutren y los propósitos que se le atribuyen”, desde el profesorado y desde las instituciones académicas o desde los foros internacionales. Ya se ha destacado que SoTL ha tenido un impacto notable en la enseñanza universitaria al señalar con claridad un marco conceptual para enmarcar, justificar y promocionar lo que más genéricamente se podría denominar investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Potter & Kustra, 2011).

Si las instituciones quieren que su profesorado invierta más tiempo en la enseñanza de alta calidad y utilice una pedagogía eficaz a través de SoTL, un camino para llevarlo a cabo es establecer reconocimientos a los académicos. Si las instituciones consideran que SoTL es valioso debido a la información que proporciona para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, entonces valorarlo adecuadamente podría extender su aplicación de los apasionados a los dispuestos (Deschyver & Lameul, 2016). Además, el rol de SoTL en la identificación de prácticas de enseñanza efectivas se puede ver como una parte esencial de la formación en la toma de decisiones basadas en evidencia para la propia universidad como destacan Simmons y Marquis (2017).

Sin embargo, los docentes que se orientan a SoTL como investigación, siguen enfrentándose a la resistencia de los evaluadores en los países anglosajones, pero también aparecen estas resistencias en las agencias nacionales de evaluación (Ako Aotearoa, 2015), como ocurre claramente en nuestra realidad más cercana- sea a nivel estatal o autonómico- ya que exige al profesorado que justifique cómo sus esfuerzos constituyen una labor de investigación reconocible (UNIBASQ, 2012; ANECA, 2015).

Si un académico se enfrenta a esta situación, ¿qué se puede usar como base para colocar a SoTL dentro de la categoría de investigación? Las definiciones de SoTL están estrechamente alineadas con las definiciones de investigación. De hecho, Felten (2013) define cinco principios de buenas prácticas en SoTL: una investigación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, basada en un contexto determinado, metodológicamente sólida, realizada en asociación con estudiantes y públicamente expuesta y difundida. Con la excepción de una investigación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y realizada en asociación con estudiantes, que son principios relacionados con SoTL como disciplina, los otros principios son compartidos con la investigación de la disciplina o área de conocimiento y las definiciones generales.

Los criterios de Felten (2013) con respecto a las buenas prácticas en SoTL reflejan los de las agencias de tres Consejos de Canadá (los Institutos Canadienses de Investigación en Salud, el Consejo de Investigación de Ciencias Naturales e Ingeniería de Canadá y el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá).

También, las regulaciones federales de EE.UU. definen la investigación como "... sistemática que incluye el desarrollo, las pruebas y la evaluación de la investigación, diseñada para desarrollar o contribuir al conocimiento generalizable" (United States Department of Health & Human Services, Office for Human Research Protections. (2009, 45 CFR 46.102). Asimismo, la National Science Foundation define la investigación aplicada como un estudio sistemático para obtener el conocimiento o la comprensión necesaria para determinar los medios por los cuales se puede satisfacer una necesidad reconocida y específica (Phelps, 2015).

Actualmente se puede afirmar que SoTL, claramente cae bajo la categoría de constructos de investigación comúnmente aceptados. Como acertadamente señala Elton (2008) todo programa de desarrollo profesional continuo (DPC) de los académicos ha de enfatizar que la enseñanza universitaria es una actividad problemática e investigable. Y, por tanto, susceptible no sólo de ser reflexionada por el profesorado, sino de convertir su propia enseñanza y el aprendizaje de su alumnado en objeto de investigación para luego intentar resolver los problemas, logrando mayores niveles de calidad educativa. No obstante, en muchos lugares (Kern et al, 2015), todavía se señala que está basada solo en la

disciplina; rechazando la construcción comúnmente sostenida de investigación sistemática hecha pública.

En ese sentido el SoTL constituye, como ya es reconocido por diversos autores (Potter & Kustra, 2011; Rege et al, 2011; Ghislandi & Raffaghelli, 2014; Simmons & Marquis, 2017) a la vez un modelo de desarrollo profesional y un enfoque de mejora de la calidad de la enseñanza en la Educación Superior, lo que conllevaría a una profesionalidad académica en la que la dimensión de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje está al mismo nivel que la investigación de la disciplina.

Sin embargo, después de casi 30 años persiste cierta confusión con respecto al papel de SoTL en la academia en términos de su ubicación dentro de la amplia gama de actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Marquis, 2015). De hecho, aunque se considera la relación existente entre SoTL y el desarrollo académico en términos de identidad académica y experiencia docente, se debe considerar cuidadosamente las formas en que enmarcamos cómo enfocamos los intentos de fomentar la práctica reflexiva a través del SoTL. Y en lugar de posicionar a SoTL como una investigación educativa, puede tener más sentido abordarla estratégicamente como un medio de desarrollo orientado hacia niveles de práctica más locales (Geertsema, 2016).

En este sentido se constituye en un marco que enriquece y fundamenta actualmente el desarrollo profesional académico, enfatizando la importancia de la actividad docente centrada en el aprendizaje del alumnado, poniendo de relieve la calidad de la investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje al mismo nivel que la investigación de la propia área de conocimiento o disciplina (Tight, 2017).

Repensar la formación del profesorado de Educación Superior desde un enfoque académico de la docencia, tal y como se plantea en el MDAD (Royo et al. 2019), es sin duda un gran reto teórico y práctico y obliga a los que tienen responsabilidades en este terreno a cambiar las propias concepciones y a incorporar nuevas propuestas. Tal y como lo hemos comentado previamente, implica actuar académicamente también en la práctica docente, lo que conlleva “fundamentar en la investigación una concepción actualizada y problemática de la docencia” (Paricio et al., 2019). Y esto conlleva concebir y entender la profesión académica como un proceso complejo, integrado y coherente, en el que es

necesario establecer recorridos y mapas que permitan a las personas interpretar los caminos y tomar decisiones para poder llegar a la profesionalidad académica.

En este sentido, las estrategias reflexivas, destacaremos el mentoring, por ser objeto de estudio de esta tesis, contribuyen a establecer estos recorridos académicos que ayuden a los docentes en su desarrollo profesional.

2.3. Estrategias de Formación Basadas en la Relación Interactiva para Favorecer el Desarrollo del Ser Académico

La profesionalidad docente implica un proceso gradual de adquisición y de transformación de competencias y de componentes identitarios que conducen progresivamente a mejorar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que se llevará a cabo a través de la indagación orientada hacia el conocimiento de las “mejores prácticas”, de esta manera, los docentes innovan su práctica, actúan con eficacia y eficiencia y consiguen una nueva comprensión de su labor profesional con el fin de mejorar la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Estas estrategias de interacción reflexiva, que favorecen el desarrollo académico docente, pueden tomar modalidades diferentes y (Durand-Guerrier et al., 2012), con frecuencia pueden estar integradas en los distintos contextos laborales, permitiendo cambios en la práctica a lo largo de la carrera profesional. Esta formación interactiva tiene como finalidad la resolución de problemas reales, en la situación en que ocurren, a través de la ayuda mutua entre formador y formado y puede implementarse en un torno de proyectos en los que colaboren otros colegas. En este caso, la producción de saberes es colectiva y la responsabilidad de las personas que participan es la de poner en práctica las innovaciones que retroalimentan el proceso de desarrollo profesional.

SoTL constituye un marco que permite enriquecer la reflexión sobre las prácticas de acompañamiento en el contexto del desarrollo pedagógico de académicos y académicas, (Biémar et al. 2015) se refleja en el estudio de campo de esta tesis. A continuación, exponemos distintas estrategias desde diferentes políticas de formación institucionales que pueden favorecer la investigación sobre la docencia.

2.3.1. Acompañamiento.

Los estudios sobre el acompañamiento comienzan en el mundo francófono a finales del siglo pasado, en el momento en el que esta modalidad de ayuda cobra mayor pujanza (Paul, 2004), sobre todo, en el mundo profesional. Sin embargo, la reflexión sobre el concepto no se ha agotado ni por las aproximaciones teóricas ni por sus diversas prácticas (Paul, 2009b). Unas y otras como señala Roquet (2009) ponen ante su mirada el acompañamiento como “palabra” y como “acción” que realizan. El término acompañar, desde el punto de vista semántico, quiere decir unirse con alguien para ir a donde esa persona va, al mismo tiempo que ella y a la par que ella (Jorro, 2012a). En ese sentido, Paul (2004) entiende el acompañamiento como un proceso en el que subyacen tres dimensiones: una relacional (unirse a alguien), otra espacial (desplazarse para ir hacia) y una tercera temporal (estar con... al mismo tiempo). Parece que se establece un vínculo inicial sobre la base de una meta: ir con, ir hacia, que conceptualmente hablan de relación y temporalidad (Paul, 2009b).

En este respecto esta autora (Paul, 2009a) sostiene que la relación de acompañamiento se caracteriza por ser:

- Asimétrica: sitúa al menos a dos personas, una junto a la otra, pero con desigual poder;
- Contractual: establece un acuerdo en el fondo de la aparente igualdad;
- Circunstancial: se ajusta a un momento dado;
- Co-movilizadora: los dos interlocutores están en camino, se mueven.

Ahora bien, la elaboración del campo semántico del término acompañar, muestra que se construye a partir de tres sinónimos muy frecuentemente asociados y que denotan tres registros del acompañamiento:

- Conducir y la idea de dirección, yendo con alguien a alguna parte;
- guiar y la idea de consejo-orientación, mostrando el camino, y
- estar con protegiéndole y la idea de cuidado, que remiten a múltiples usos sociales del acompañamiento según insiste Paul (2009b).

En el ámbito de la formación cada registro es pertinente según la situación de la persona y se apoya sobre una relación singular en un proceso de creación progresiva (Jorro, 2012a). Las posturas de quien acompaña oscilan entre estos diferentes registros. La labor de acompañamiento reside pues en la competencia para jugar estos registros, según la persona, la circunstancia y el objeto u objetivo circunstancial (Paul, 2004).

A este respecto Le Bouëdec (2002), experto en formación en las organizaciones, ya subrayaba que el acompañamiento requiere una postura modesta, *al lado de, de poner en valor a otro*, adoptando una postura de segundo plano. Se establece, pues, una relación ajustada y reajustada por los protagonistas, introduciendo un carácter dinámico y evolutivo en la relación.

El acompañamiento en formación de adultos ordinariamente se mueve entre una postura personal y profesional, en referencia a los actores, y dentro de un programa de formación continua concebido colectivamente desde el punto de vista de la organización (Kaczmarek-Cabaret, 2012). Muchos empleados viven etapas transitorias en su vida y se encuentran frecuentemente en periodos de duda y de cuestionamiento. Por ello, como defiende Roquet (2009) se trata de desarrollar niveles de competencias profesionales requeridas, para conseguir profesionales con mayor autonomía y eficacia en su desempeño.

Houde (1995) señala que las prácticas de acompañamiento se han multiplicado y la mayor parte se dirige hacia la profesionalización (Paul, 2004), promoviendo la inserción laboral, la inducción a un puesto trabajo, la formación continua, el desarrollo personal y profesional (Vial & Caparrós-Mencacci, 2007).

Pero el acompañamiento no sólo está vinculado con el mundo de las organizaciones empresariales, sino que también se introdujo en el variado campo del trabajo social y en el sector de la salud y de los cuidados paliativos. Esta expansión ha provocado la influencia de diferentes enfoques en la práctica del acompañamiento: desde el paradigma de la no-directividad de Rogers (1986), pasando por la postura más reflexiva de Schön (1998), hasta llegar a la vertiente pedagógica por etapas de Vial & Caparrós-Mencacci (2007).

De este modo el rol del formador como acompañante se diversifica. Su posicionamiento ya no se inscribe en una lógica lineal de transmisión, sino en una lógica en espiral de acompañamiento (Roquet, 2009), para producir significados y cambios no sólo

individuales sino también transformaciones sociales y en las organizaciones (Vial & Caparrós-Mencacci, 2007). Este acompañamiento profesional sigue estando muy vinculado con la formación continua en las organizaciones.

En estos últimos decenios en Francia, Bélgica, Suiza y Québec, es decir el mundo francófono, sobre todo, el acompañamiento se ha constituido en una verdadera actividad formadora, desarrollando prácticas de desarrollo profesional, pero también de crecimiento personal con adultos. Han surgido así una nueva profesión (Paul, 2016) el acompañamiento en el desarrollo profesional en la mayor parte de los sectores profesionales, particularmente donde la relación humana es preponderante: en el sector empresarial (Bayad et al., 2010), pero sobre todo en el campo del trabajo social (Astier, 2009), de la salud (Amar, 2012), de la formación (Lebel, et al., 2012) y de la enseñanza (Lamaurette et al., 2016).

Y no podía ser menos, en el desarrollo profesional de docentes tanto de la enseñanza inicial (Lecomte, 2010), como también de la ES (Cosnefroy & Annot, 2014). En este ámbito universitario se han producido iniciativas en la formación de enseñantes-investigadores (Annot, 2014) con el reconocimiento positivo de la labor de acompañamiento de los consejeros pedagógicos en la configuración competencial en el ámbito de la docencia y de la investigación (Frenay et al., 2010).

Se puede concluir, pues, que el acompañamiento aparece como una estrategia de desarrollo profesional académico, reconocida, en este momento, como una estrategia para potenciar la profesionalidad docente, sobre todo, como hemos podido observar, en el contexto francófono. Más adelante trataremos de encontrar elementos convergentes entre la práctica del acompañamiento y la práctica de otras estrategias como la del mentoring con profesionales.

2.3.2. Relación de ayuda.

Uno de los fenómenos sociales más frecuentes en la vida ordinaria es la relación de ayuda: un encuentro interpersonal en el que una persona solicita ayuda para modificar algunos aspectos de su forma de percibir, pensar, sentir o actuar, a otra que está dispuesta a ayudarle, en un contexto adecuado (Baudrit, 2014).

Esta forma de acompañamiento profesional es aplicada en el campo de las ciencias, sobre todo de la salud, de la orientación, de la Educación, del trabajo social (Madrid, 2005; Cánovas, 2008; Castillo, 2016). Proviene del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (1986), posteriormente enriquecido con las aportaciones de R. Carkhuff (Marroquín, 1991). Según Bermejo (1998) una de las metáforas más elocuentes, usadas para representar la relación de ayuda es *caminar juntos*. Quien acompaña pone al servicio de la persona acompañada los recursos de su experiencia, sin ocultar sus límites (Baudrit, 2014).

Según (Barceló, 2012) las principales características de la relación de ayuda serían:

- Una relación interpersonal que implica un compromiso recíproco de ayudar y querer recibir la ayuda por parte de quienes participan en ella;
- una relación con el consentimiento mutuo de las personas que participan;
- una relación que tiene lugar a través de la interacción y comunicación, y
- una relación en la que los participantes se proponen ser honestos intelectual y emocionalmente, y respetuosos.

La tarea fundamental de quien ayuda (denominado facilitador) es estimular, liberar y reorganizar las funciones de aprendizaje y los contenidos de la experiencia. Se trata de impulsar al sujeto, de remitirle a alternativas y posibilidades no atendidas, para que pueda progresar en los cambios por razones que le son significativas (Marroquin, 1991).

El fundamento metodológico de la relación de ayuda es la reflexión sobre la experiencia (Baudrit, 2014). La experiencia concebida como fuente de aprendizaje unida a la reflexión y a la confrontación con la experiencia de otras personas (Bermejo 1998).

Hace años Rogers (1986) describió las actitudes fundamentales de la relación de ayuda: la comprensión empática, la consideración positiva o aceptación incondicional y la autenticidad o congruencia.

a) *La empatía*

Es la capacidad de percibir correctamente lo que experimenta otra persona y de comunicar esta percepción con un lenguaje apropiado (Giordani, 1997). Implica de alguna

manera captar el mundo subjetivo del otro desde su propio marco de referencia, comprenderlo y transmitir esta comprensión de modo que sea percibida por el otro (Moya-Álbiol, 2014).

La empatía, por tanto, se centra en lo que la persona ayudada vive, comunica realmente con su lenguaje verbal y no verbal. Exige ir más allá de lo que dice y no usar excesivamente la interpretación. Supone un esfuerzo por identificar hechos y sentimientos, prestando especial atención a los últimos, ya que es el modo más personal de vivir la propia situación (Baudrit, 2014).

Más recientemente Castillo (2016) define varios pasos en el proceso empático. En primer lugar, se produce un intercambio afectivo, de carácter subjetivo. Se trata de un reflejo neuronal automático, seguido de una serie de operaciones de carácter cognitivo: la toma de conciencia de uno mismo previa a la toma de conciencia del otro, y a continuación, poner distancia, para finalizar con la regulación emocional que permitirá emitir una respuesta (acción) empática.

Según diferentes autores (Tausch y Tausch, 1987; Giordani, 1997; Barceló, 2012; Castillo, 2016) esta actitud:

- Suscita sentimientos y experiencias relevantes.
- Estimula la autoexploración.
- Promueve un clima de confianza y comunicación.
- Favorece la auto-confrontación.
- Fomenta la aceptación de sí mismo.
- Intensifica el diálogo crítico con las propias vivencias.
- Transforma constructivamente a ambos interlocutores.

En esa perspectiva, la persona que ayuda a través de una comprensión empática, presenta una disposición interior que se despliega, principalmente en dos habilidades de comunicación: la escucha activa y la reformulación, para trazar un camino significativo y eficaz con la persona a la que se quiere ayudar (Magnuson y Norem, 2016).

La escucha activa

La escucha significa mucho más que oír. Requiere atención y centrarse en el otro y callar (Barceló, 2012). Para ello es preciso hacer silencio dentro de sí, evitando todo juicio sobre el otro y sobre el contenido de lo expresado, evitando dejarse llevar por prejuicios. La escucha se manifiesta en muchas ocasiones con monosílabos o interjecciones que evidencian estar presentes y seguir la exposición del otro. Con la escucha activa el facilitador puede tener acceso a la comprensión de la experiencia de la persona ayudada.

Pero en la relación de ayuda, a menudo surgen algunos obstáculos (Magnuson y Norem, 2016). Entre ellos se encuentran: la tendencia a juzgar o responder queriendo resolver los problemas del otro; la impaciencia que impide expresarse al otro o permitir que termine; y la propia preocupación porque el otro valore positivamente la intervención del facilitador. Son impedimentos que dificultan el ejercicio de una escucha activa, como acertadamente subraya Baudrit (2014).

La reformulación

Según Barceló (2012) la reformulación se caracteriza por ser una técnica de reflejo: se devuelve como si de un espejo se tratase, a través del lenguaje verbal y corporal, lo que se ha comprendido del interlocutor o interlocutora. El facilitador podrá llevar a cabo esta reformulación con algunas de las siguientes estrategias:

- La reiteración (claro y breve resumen de lo expresado);
- la dilucidación (poner en orden lo expuesto por el ayudado devolviendo el mensaje con mayor claridad), o el reflejo del sentimiento (recoger el contenido emocional del ayudado de un modo más o menos explícito y transmitirlo).

Ahora bien, una correcta reformulación, según Giordani (1997), garantiza al otro que es comprendido tal como se comunica; que el facilitador participa de su experiencia y está comprometido en pensar no sólo en él, sino sobre todo con él; y que puede ampliar más su conversación según considere.

Además, existe una respuesta de interpretación, que tiene un valor relevante en la relación de ayuda, siempre y cuando no se convierta en un juicio moralizante o en una imposición de quien pretende ayudar (Baudrit, 2014). Una interpretación puede ser útil y

tener un efecto estimulante en la toma de conciencia, en el contraste y verificación de perspectivas por parte del ayudado (Bermejo, 1998).

También en la relación ayuda se utilizan otras dos habilidades importantes para el proceso: la personalización y la confrontación que pasamos a describir.

Personalización

Con esta habilidad se pretende que la persona ayudada se haga cargo, de su situación o de su problema, y con ello se responsabilice, analice su control sobre el mismo y su compromiso por superarlo. Con esta estrategia se avanza en el proceso de ayuda (Moya-Albiol, 2014), la persona se empodera. Según Marroquín (2002), esta habilidad puede derivarse hacia cuatro modalidades:

- Personalizar el significado, relacionando lo expresado por el ayudado con su experiencia: identificar, por ejemplo, el impacto personal que la situación está teniendo en él.
- Personalizar el problema o dificultad, intentado descubrir qué le ha llevado a la situación y cómo está contribuyendo al problema, por ejemplo, evidenciando las posibles discrepancias existentes.
- Personalizar el sentimiento generado de ser consciente de la personalización del significado y del problema.
- Personalizar el fin para identificar la meta o pretensión a dónde el ayudado quiere llegar en este proceso.

En esta habilidad las preguntas planteadas por el facilitador han de ser abiertas y centradas en el contenido de lo expresado por la persona, con la intención de ayudarla a explorar y comprender más concretamente su pensamiento y su análisis (Hétu, 1982), de modo que se muestre más concreta y precisa.

La Confrontación

Es una interpelación concreta al ayudado ante pensamientos expresados, ante posturas de afrontamiento a adoptar o ante la consideración de recursos a utilizar para

llamarle a su propia responsabilidad. La confrontación, según las indicaciones de Cibanal (1991) debe ser:

- Planteada en un clima de confianza;
- específica evitando los términos generalistas;
- propuesta, nunca impuesta;
- oportuna y apropiada;
- directa y clara;
- respetuosa con la libertad y responsabilidad del otro.

Todas estas condiciones van orientadas a que la confrontación no resulte contraproducente y ocasione una crisis en la relación de ayuda (Baudrit, 2014). La confrontación entonces puede ser aplicada en diferentes momentos o situaciones como señala Cánovas (2008): la denominada confrontación didáctica, presenta contenidos o estrategias desconocidas por el ayudado; la confrontación con la experiencia del ayudado para poner de relieve sus divergencias y contradicciones entre sus ideas y comportamientos, entre sus percepciones y las evidencias; y la confrontación con las pretensiones del ayudado y sus intervenciones, entre sus cualidades y los recursos no utilizados...

b) *La consideración positiva incondicional*

La consideración positiva supone confiar en el otro, en su capacidad para afrontar situaciones y de decidir en su proceso de desarrollo, aun a riesgo de equivocarse (Rogers, 1986). Se trata de que el facilitador descubra al ayudado su valía, sus potencialidades y sus oportunidades (Barceló, 2012). Pero también sus límites y dificultades, juntamente con sus posibilidades de crecer y mejorar, desde su propia decisión (Bermejo, 1998).

Se trata, como sostiene Barceló (2012) de considerar a la persona del ayudado, digna de respeto, por encima de sus comportamientos, aunque el facilitador no los considere válidos o correctos. Así se evita proyectar sobre la persona la propia escala de valores, de modo que pueda sentirse no acogido e incomprendido. En todo caso, afirma Bermejo (1998) la actitud de confianza en el ayudado se expresa en la disposición a estar

con él, considerando su singularidad y su valía, lo cual promueve la autoestima y la integración de los propios límites.

c) *Autenticidad*

Es la actitud de ser sí mismo (Barceló, 2012). Consiste en mostrar coherencia entre lo que se es, piensa y siente, lo que vive y lo que expresa en la relación con el ayudado (Rogers, 1986). La autenticidad o congruencia, en términos rogerianos, implica un profundo conocimiento de sí mismo y una disposición interior a estar abierto a la experiencia, a percatarse de la misma y a comunicarla. Existe pues una sintonía entre la vivencia, la conciencia de la misma y su manifestación exterior (Bermejo, 1998).

Derivada de esta actitud, (Cánovas, 2008) surge la auto-apertura o auto-revelación como la libertad de la que goza el asesor para comunicar, cuando lo considere oportuno y útil para beneficio del ayudado, aspectos personales y profesionales de su propia existencia como opiniones, experiencias, sentimientos...

Esta actitud es la más facilitadora en la relación de ayuda y el fundamento de las otras disposiciones de empatía y consideración positiva, ya que serán válidas y creíbles sólo desde la autenticidad (Baudrit, 2014).

En esta característica de la relación de ayuda es donde muchos profesionales encuentran mayor dificultad. Comunicar los propios sentimientos a los demás encuentra numerosas resistencias (Bermejo, 1998). Naturalmente la autenticidad no significa comunicar todo el bagaje de sentimientos al ayudado. Se precisa una equilibrada ponderación, guiada por el deseo de desarrollar y mantener la relación de ayuda. Además la persona auténtica es capaz de confrontar en esta relación, sus opiniones y sus valores a la persona ayudada con la pretensión de promover una reflexión o superar una dificultad.

Para finalizar, queremos resaltar que la relación de ayuda se ha desarrollado sobre todo en el mundo anglosajón sobre todo en los ámbitos profesionales de la salud y el trabajo social, aunque muchas de sus características y de sus estrategias han sido asumidas en la formación continua y en el desarrollo profesional en las organizaciones e instituciones.

2.3.3. Asesoramiento.

La denominación de asesoramiento, como apunta (Romero, 2006) se relaciona con tres términos anglosajones: “consult”: se utiliza en el campo de la empresa y la organización para designar a personas externas a la institución que dan consejo profesional a ésta o a los sujetos que pertenecen a ella; “advise”: suele asignarse a roles y órganos con funciones de apoyo integradas y cercanas a la idea de inspección o supervisión y “support”: alude a la idea de ayuda, a la estructura que sustenta la función y también a las personas que las desarrollan, los agentes de apoyo. Este recorrido semántico está mostrando que el asesoramiento es una función referida al consejo, apoyo y ayuda que alude a distintas labores profesionales.

La revisión de la literatura existente en el campo del asesoramiento ofrece múltiples definiciones. Unas veces es el tipo de ayuda el que determina el concepto, otras la relación establecida entre los participantes en el proceso. Según Rodríguez Romero (2008), la definición de asesoramiento se sitúa en una encrucijada de campos de actuación en los que se desarrolla solapada con otras prácticas pues los propósitos y los procedimientos de éstas no siempre están en concordancia con los más genuinos del asesoramiento.

Ya hace años Lippit y Lippit (1986) caracterizan el asesoramiento, básicamente, como un proceso de ayuda enmarcada en dinámicas de cambio. Dependiendo de cómo se ofrezca esa ayuda, nos acercaremos a las diferentes concepciones que podemos encontrar sobre el asesoramiento.

La definición de Aubrey (1990) que recuerda Rodríguez Romero (2008) destaca el valor de la relación en el proceso de asesoramiento. La base sobre la que se establece es una relación confidencial y al mismo tiempo colaborativa que persigue, una vez más, capacitar a los asesorados para resolver problemas que fueron objeto de la demanda de la ayuda. A la vez que se proporciona ayuda para resolver una situación problemática, se enseña a resolver otras para las que ya no será necesaria la ayuda solicitada en primera instancia.

El asesoramiento se caracteriza (Romero, 2006), pues, como un proceso de interacción personal que implica recibir y dar ayuda, y que se orienta hacia la resolución de problemas específicos. La interacción persigue capacitar al asesorado más efectivamente

para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y, al mismo tiempo, y como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté mejor preparado para resolver problemas similares facilitando de este modo su desarrollo profesional. Vale aquí destacar que el asesorado puede ser un participante individual, un grupo o un colectivo institucional.

Ya hace tiempo, West & Idol (1987) encontraron, a partir de una revisión de la literatura en distintos ámbitos profesionales, que los modelos de asesoramiento tenían dos metas básicas comunes: proporcionar servicios para la resolución de problemas e incrementar las habilidades de los asesorados de modo que pudieran prevenir y/o responder más eficazmente a problemas similares en el futuro.

En ese sentido Nieto y Portela (2006) identifican cuatro principios que caracterizan a la función asesora:

- La función asesora adquiere pleno sentido en el marco de proyectos de cambio que tienen en el centro educativo su foco principal, pero cuentan con ayuda externa.
- La función asesora se configura como un tipo de contribución más, que integrada junto a otras, forma parte de una tarea colectiva de apoyo al proceso de cambio.
- La concreción de la función asesora en términos cooperativos y organizativos es contingente y requiere flexibilidad y autocontrol.
- La función asesora se construye sobre bases de interacción personal y profesional, es evolutiva y se enfrenta a un margen considerable de incertidumbre.

En una perspectiva genérica, esta función asesora implica trabajar con formas equitativas y corresponsables que garanticen un equilibrio entre necesidades individuales y colectivas (Romero, 2006). Si se comprende como función transversal de la institución o sistema educativo, no puede ser tarea exclusiva de un determinado grupo de profesionales, sino que compromete al conjunto de los actores responsables del cambio, que, en cada contexto, cada institución, y según el momento particular, pueden requerir apoyos diversos (Ventura, 2008).

Si nos centramos en el ámbito universitario, la Universidad de Comillas (2016) ha establecido un asesoramiento docente para su profesorado universitario. Este Programa de

Asesoramiento Docente Individualizado parte de la necesidad de intervenir de un modo personalizado y específico en las áreas de mejora didáctica o sobre las dificultades personales directamente relacionadas con el ejercicio de la docencia.

El trabajo con el asesor se orienta a que los demandantes tomen conciencia de sus dificultades específicas y participen activamente en los procesos de cambio programados. El planteamiento subyacente es la confianza del asesor en la fuerza potencial del demandante para utilizar la ayuda prestada desde los recursos que ofrece la Universidad en su propio beneficio.

Todo ello determina un estilo de acompañamiento en el que el profesional pone sus conocimientos y la relación de ayuda al servicio del demandante en el contexto de una negociación y un pacto, tanto de las dificultades identificadas como de los objetivos a lograr.

La actividad del asesor viene determinada por las fases básicas del proceso de asesoramiento que fundamentan algunos de sus roles:

- Contención de la ansiedad producida por las dificultades o por los interrogantes que trae el profesor.
- Evaluación de las necesidades de asesoramiento o intervención específicas.
- Facilitación de una mayor comprensión de sus dificultades por parte del profesor.
- Planteamiento de unos objetivos operativos y de un plan de intervención para lograrlos.
- Acompañamiento durante el proceso.
- Retroalimentación para sostener el logro de resultados.

Además, se distinguen varios roles derivados de la necesidad de hacer que el asesoramiento docente sea un proceso armónico y productivo:

- El rol del asesor no es proporcionar tanto soluciones, como ayudar a que los demás las adopten.
- El asesor como cooperador: desde este rol se reconoce la capacidad del profesor para elegir la estrategia que considera más adecuada para su necesidad; entonces la función del asesor es ayudar al demandante a elegir la opción más adecuada.

- El asesor como negociador: acepta que los profesores pueden tener distintas perspectivas del problema que se deben tratar y coordinar a través de la negociación.
- El asesor como fortalecedor: independientemente de la forma en que presta su ayuda, trata de buscar un progresivo protagonismo del profesor en el logro de los objetivos, partiendo siempre de sus recursos reales.

Entonces podemos sintetizar el asesoramiento es un proceso de construcción conjunta en torno a una situación que implica al asesor y a un docente o grupo de docentes en el marco amplio de una institución educativa. Fundamentalmente contribuye y facilita los procesos de cambio y mejora profesional, favoreciendo la reflexión crítica sobre la práctica académica, como premisa de la mejora de la calidad profesional. Se apoya además en la confianza y apertura que necesita desarrollar el asesorado, basada en su percepción de la credibilidad, prestigio y competencia del asesor.

2.3.4. Supervisión.

El término Supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, *mirar desde arriba, mirar desde lo alto*. Super-visar tiene que ver con observar las cosas “a vuelo de pájaro”: hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia (Hernández, 1999; Lobato, 2007). En el diccionario de María Moliner (1998) supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa”. Por tanto, denota una posición de superioridad de alguien, desde donde ve algo. Así pues, etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada.

Este concepto de supervisión se introdujo en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial y se extendió rápidamente por Inglaterra, Alemania y los Países Bajos, para más tarde generalizarse con desigual implantación y desarrollo (Belardi & Wallnöfer, 2007).

Contrapuesto a este concepto está la supervisión centrada en la formación, alejada de toda connotación jerárquica organizativa. Su sentido es favorecer el desarrollo profesional (Hernández, 1999). Ha dado origen a distintos modelos teóricos y numerosas

aplicaciones en diversos campos profesionales, pero sobre todo en los ámbitos de la relación de ayuda, ya que se manifiesta particularmente funcional en las profesiones en las que es importante el manejo de las relaciones (Beladi & Wallnöfer, 2007; Lobato, 2007).

El modelo más extendido es el conocido como Supervisión clínica (Sánchez Moreno & Mayor, 2008). Nace como reacción a los patrones establecidos por el modelo de supervisión tecnológica: liberar a la supervisión de sus significados y de sus prácticas amenazantes, autocráticas y administrativo-burocráticas para establecer un proceso de indagación que promoviera la intelectualización y profesionalización de los diversos profesionales de los ámbitos socioeducativos sanitarios.

Esta supervisión parte de la creencia en la importancia, dignidad y valor de los profesionales y la colaboración con ellos. Un elemento esencial de este modelo son los valores en los que se sustenta (Angulo, 1999; Hernández, 1999):

- a. La colegialidad se refiere a la relación de los implicados en la supervisión. Significa, pues, la conexión participante con profesionales.
- b. La colaboración de la relación durante la supervisión, significa el establecimiento de acuerdos para la construcción de un lenguaje y unos objetivos comunes y propios, así como para compartir la experiencia de la realidad supervisora en común.
- c. El servicio hace referencia a que la relación supervisora es una relación en la que una de las partes aporta habilidades, conocimientos y experiencia a la relación misma.
- d. La ética destaca el carácter ético de la relación supervisora como interacción humana que es. En este sentido el papel de la conducta ética es esencial.

Por otro lado, la supervisión se manifiesta como un proceso de indagación, expresado en términos de ciclo clínico (Smith, 1991a, 1991b) que consta de cuatro fases:

- Fase de Pre-observación: En esta fase el supervisor y el docente establecen una comprensión compartida sobre el proceso de indagación supervisora y el diseño flexible de la interacción conjunta. En el marco de una relación de mutua confianza y reconocimiento, que pretende desarrollar la colegialidad y la colaboración, se

explicitan las intenciones mutuas, las intenciones valorativas y teóricas del supervisor, así como los aspectos que el docente desea sean observados por el supervisor, el número de observaciones, los criterios de interpretación, los límites del proceso, etc.

- Fase de Observación: el supervisor trata de recoger información descriptiva de la práctica docente desarrollada por el supervisando, que posteriormente podrá ser interpretada conjuntamente.
- Fase Análisis: requiere un trabajo conjunto de análisis e interpretación de los datos recogidos, donde las discrepancias no pueden tomarse como obstáculos sino como momentos enriquecedores de la indagación.
- Fase Post-observación: es donde la formulación de cuestiones y el diálogo reflexivo y fundamentado sobre la realidad docente observada, sitúan al supervisando conscientemente en un compromiso para el cambio.

Así pues, la supervisión (Andreucci, 2016) no pretende actuar en o sobre los profesionales, sino trabajar con ellos, en una tarea deliberada cuyo propósito se encuentra en articular sus intenciones, observar y recoger información sobre la intervención y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma.

Por ello, este enfoque de supervisión pretende apoyar a los profesionales a que desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su práctica que ellos mismos elijan (Carrasco, 2011). Trabajar con los profesionales supone también que son ellos los que aceptan el compromiso de las elecciones y decisiones de cambio que surjan en el proceso (Belardi & Wallnöfer, 2007).

Los resultados de un reciente estudio (Airado & Victor, 2015) demuestran la aplicabilidad de la supervisión clínica para la mejora de la práctica docente, especialmente de profesores noveles, bajo la supervisión y asesoramiento de un profesor, y el carácter innovador y enriquecedor de la experiencia tanto para profesorado novel como experimentado.

Posteriormente, esta supervisión ha dado lugar a los llamados “ciclos de mejora” como una herramienta alternativa para la formación (Gillespie et al., 2005), que favorece el

desarrollo profesional académico. Según Sánchez Moreno & Mayor (2006) estos ciclos de mejora, se entienden como una forma colaborativa de actuar resultando positivos para hacer que el profesorado se vuelva activo e implicado en el proceso reflexivo, con objeto de analizar y teorizar sobre su propia enseñanza, sus antecedentes sociales y sus posibles consecuencias.

Estas mismas autoras (Sánchez Moreno & Mayor, 2008), en base a su dilatada experiencia aplicando los ciclos de mejora en un proceso de formación de profesores noveles, defendían la utilidad de esta estrategia para promover la práctica reflexiva y la autonomía de docentes noveles.

2.3.5. Coaching.

El desarrollo de las personas en entornos organizacionales es un área que estudia la evolución de las conductas de las personas en el trabajo, con el objetivo de optimizar el rendimiento, la satisfacción y la seguridad (Olivé, 2010). El coaching es una estrategia muy conocida y de gran valor estratégico en el ámbito de la empresa y los recursos humanos (Withmore, 2003; Gorroño, 2011) y en el mundo del deporte y la alta competición (García-Naveira, 2013).

En una primera aproximación Bayón (2010) entiende la relación de *coaching* como aquella en la que una persona experta (*coach*) trabaja con otra (*coachee*) u otras para implementar estrategias que mejoren su ejecución.

Más específicamente el coaching sería un proceso de ayuda a una persona o equipo de personas para rendir al máximo en sus capacidades (Olivé, 2010). Y más descriptivamente, un proceso comunicativo que implica el uso de estrategias cognitivas y de conducta para favorecer el desarrollo del potencial del *coachee*, superar bloqueos mentales y emocionales y llegar a ser lo mejor que uno puede ser para maximizar su desempeño en el logro de metas específicas (Palmer & Whybrow, 2007) y actuar de la forma más eficaz como miembros de un equipo (Bayón, 2010).

En términos más oficiales, la Federación Internacional de Coaching (Gorroño, 2011, p. 35) define como “una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas.

Mediante este proceso, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida”.

Coincidimos con la definición que Sánchez Mirón & Boronat (2014, p. 230) realizan a partir del rastreo realizado sobre diversos autores, “el *coaching* como un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia”.

Según Withmore (2003) el objeto del coaching es conseguir cambios positivos en las personas y las organizaciones en las que trabajan. Se trata de ayudar a los individuos, dentro de las organizaciones, a observarse, a realizar acciones que redunden en la generación de mejores resultados, a desarrollarse, a realizar un aprendizaje continuo y a aceptar los cambios que les hagan evolucionar (Palmer & Whybrow, 2007).

Pero como señala López-Real (2005), realizar coaching no es supervisar lo que hace el cliente, tampoco es una acción de asesoría. Un coach no tiene por qué ser un experto en el área profesional del *coachee*, porque como coach, no está contratado para asesorarle en aspectos técnicos.

El verdadero potencial del coaching, como reitera Olivé (2010) está en la capacidad de transformar a las personas para que alcancen su máximo potencial. Para ello se ancla en la comprensión de cómo los adultos pueden desarrollar maneras complejas y comprensivas para dar sentido a sí mismos y a sus experiencias y ver si estas maneras de dar sentido, casan con las demandas de la organización donde trabajan.

La metodología común a todo proceso de coaching, como nos recuerda Gorroño, (2011), se vertebra en dos momentos fundamentales: la diagnosis que consiste básicamente en la reflexión y toma de conciencia de la situación, y el proyecto de cambio que implicará transformar los objetivos definidos tras la reflexión en planes de acción que ayude a lograr los resultados esperados. No obstante, estos dos momentos están imbricados en el propio proceso, de modo que puede pasarse de uno al otro de manera flexible.

Actualmente, estamos asistiendo a una emergencia del coaching como un tema de interés para la investigación sobre formación del profesorado (Jiménez, 2012a).

En este ámbito docente, el coaching define una relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica docente.

En el ámbito de la educación se está produciendo una variante del coaching, la denominada *peer coaching* (Britton & Anderson, 2010; Rodríguez Marcos et al., 2011), si bien no existen aún evidencias para un análisis ponderado, como sostiene la revisión crítica de estas prácticas realizada por Hsiu-Lien, (2010).

El coaching, se muestra como una estrategia formativa eficaz en una formación del profesorado efectiva puesto que

- ofrece oportunidades de prácticas de bajo riesgo con feed-back (Jiménez, 2012b),
- proporciona un incremento de la conciencia (Henninsen et al., 2010),
- facilita la transferencia del aprendizaje (Hoekstra & Korthagen, 2011) y
- dar la oportunidad para observar métodos demostrados por expertos/as (Lunenberg, & Samaras, 2011).

El coaching como relación dialógica, exige al coach competencias y habilidades entre las que se incluyen: escuchar activamente, comunicar, ofrecer confianza y cercanía, gestionar emociones propias y del coachee, resolver conflictos y superar resistencias al cambio, motivar, dar feed-back positivo, crear conciencia, diseñar acciones, diseñar el progreso personal del/la coachee y articular mecanismos de autoridad basados en la credibilidad y el respeto (Withmore, 2003; Olivé, 2010; Jiménez, 2012a; Sánchez Mirón & Boronat, 2014).

En el estudio de Batt (2010) se destaca la importancia de la habilidad del coach para empoderar y dirigir hacia el éxito. No obstante, el principal efecto del coaching en profesores y profesoras es la transformación de la conciencia.

Pese al considerable uso y reconocimiento de coaching, no obstante, son múltiples las críticas que ponen de manifiesto, por un lado, la débil fundamentación teórica que sustenta esta práctica (Baquero, 2010). Y por otro, la ausencia de suficiente soporte basado en la evidencia que permita identificar qué aspectos influyen en el logro de metas y en el desarrollo de habilidades (Jiménez, 2012b).

Los cambios generados en los procesos psicológicos de los coachees derivados de una intervención de coaching, tampoco han recibido suficiente atención. Ello demuestra que ha habido menor interés en el proceso en sí mismo, en lo que ocurre durante la relación entre el coach y su *coachee* y que contribuye al logro de sus metas (Day et al., 2008). Es preciso pues un tiempo de estudio, de análisis y de mayor rigor metodológico de la práctica del coaching para darle la categoría de servicio profesional sólida en los diversos ámbitos sociales.

2.3.6. Práctica Reflexiva.

La práctica reflexiva, sus características y sus beneficios en el desarrollo y desempeño profesional es un tema que se viene tratando desde hace mucho tiempo. Varios términos o conceptos están interrelacionados: reflexión, reflexión crítica, acción reflexiva, práctica reflexiva, profesional reflexivo...

En la literatura sobre investigación de la formación docente, la reflexión sobre la práctica es ampliamente valorada como una forma de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado (Perrenoud, 2010; McDonald, et al., 2013).

La práctica reflexiva como elemento formativo, en su origen, se remonta Dewey que ya en 1933 la definía como “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (2007, p. 25). Todo ello supone que el profesional es capaz de cuestionar su labor, de ponerse ante sí mismo y de poder analizar y comprender los valores e ideas que orientan su acción. La reflexión implica que la persona se involucra en su práctica, ya que observa, analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, y creativa (Donnay & Charlier, 2008). No es una acción rutinaria, guiada por la tradición, sino una acción cuidadosa, atenta, que analiza creencias y conocimientos y valora las consecuencias de su decisión antes de actuar (Pallascio & Lafourture, 2002).

Ya Dewey (2007) abordaba las actitudes necesarias para provocar un pensamiento reflexivo: la apertura de mente, que exige el principio de escucha activa; el entusiasmo como propiedad o categoría básica de la motivación intrínseca, y la responsabilidad

intelectual, entendida como la capacidad para responder a las consecuencias que lógicamente se deducen de una determinada proposición o afirmación. Dichas actitudes aseguran una comunicación y un diálogo significativos entre los profesionales.

Donald Schön (1992) es uno de los autores más influyentes en el debate académico sobre la práctica reflexiva de los profesionales. Sus propuestas han contribuido enormemente a repensar la formación profesional, enfatizando la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente, y competente para dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales. Este autor propone cambios significativos y cuestiona la formación basada exclusivamente en la racionalidad técnica. Defiende un modelo educativo que promueva una práctica reflexiva, basada en aprender haciendo, con un apoyo y acompañamiento sistemáticos de un profesor/tutor que retroalimente al aprendiz.

Schön (1992, p. 62) también concibe la reflexión como aprendizaje desde los hechos e incidentes experimentados durante la práctica profesional. Schön sostiene que todo profesional posee además del conocimiento teórico-práctico, un conocimiento tácito, inherente a la acción inteligente. Este saber se construye de manera interactiva al reflexionar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción”.

Para él, el bagaje teórico del profesional, muchas veces, no le ayuda a resolver los problemas cotidianos, y entonces el profesional recurre fundamentalmente a su experiencia práctica para lograr dar respuesta a las dificultades. O sea, el conocimiento práctico se vuelve indispensable para el desempeño profesional. La reflexión en la acción, o desde la acción, se da en la marcha de la acción misma. Reflexionar sobre y desde ella implica focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, generando nueva comprensión sobre la situación o situaciones vividas. Es decir, un profesional puede a través de este proceso reflexivo, aprender y modificar sus futuras acciones, como subraya Medina (2005).

Finalmente, Schön (1992) concluye que es necesario vincular la práctica profesional con la investigación del científico, para un desarrollo profesional que pueda dar respuestas a las situaciones problemáticas y complejas que afronta en su desempeño. Aboga por

convertir a los profesionales en investigadores reflexivos, y desafía a repensar la relación teoría y práctica en el proceso formativo del profesional. Por ello propone crear condiciones para que los futuros profesionales puedan aprender haciendo, acompañados por expertos en la profesión, que los puedan guiar en los procesos de reflexión y en la adquisición del hábito de la práctica reflexiva.

A partir de la postura de Schön, surge un fuerte movimiento en el ámbito de la formación docente (Smith, 1991a; Zeichner, 2010; Perrenaud, 2011), como acertadamente recoge en su investigación la profesora Rodrigues (2013). Movimiento que propone impulsar el desarrollo de capacidades reflexivas tanto en la formación inicial del profesorado como en programas que animen a los profesores que ya están en servicio a desarrollar una práctica reflexiva de manera sistemática.

En esa perspectiva los autores enfatizan aspectos o matices diferenciadores. Mezirow (1998), sugiere que la reflexión es un proceso de evaluación crítica sobre nuestras premisas y nuestros esfuerzos para interpretar y dar sentido a nuestra experiencia. Brubacher et al. (2005), se refieren a la reflexión como un término que engloba la actividades intelectuales y afectivas que el sujeto pone en marcha para explorar sus experiencias en orden a alcanzar nuevas apreciaciones y mayor comprensión sobre ellas. Y para Medina (2005), la reflexión es un proceso de examen y exploración de la propia experiencia que crea y clarifica los significados en términos del uno mismo.

Los autores entienden la reflexión como *proceso de análisis de la experiencia*, es decir, como un proceso de pensamiento dirigido que necesita la participación del “*uno mismo*”, implica “*una mente que se mira*”, siendo el cambio, la expectativa final de la actividad reflexiva.

También con un enfoque próximo a Schön, otros autores entienden la práctica reflexiva como un proceso multidimensional que trata de problematizar las situaciones de la práctica profesional (Brockbank & McGill, 2007) para generar un conocimiento más complejo que responda a situaciones futuras y sea aplicable en contextos diferentes e imprevisibles. En ese sentido Medina (2005) explica que la reflexividad es un proceso personal de comprensión e interpretación, respecto a situaciones problemáticas de la

práctica profesional que son siempre únicas y ambiguas, que están saturadas de conflictos de valores, y resultan, por tanto, inciertas y complejas de enfrentar para el practicante.

Pero Perrenoud (2011, p. 33) plantea que durante la acción profesional es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción. Algunas veces el docente toma “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad”. Fuera de la práctica, el profesor puede reflexionar sobre lo que ha pasado, los resultados de su acción, los problemas abordados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc.

Ahora bien, la reflexión se hace “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (Donnay & Charlier, 2008, p. 35). La retrospección puede contribuir a capitalizar la acción y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. La prospección puede aportar a la planificación de nuevas actividades, la repetición de experiencias exitosas o la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo. No obstante, el profesional reflexivo se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica y detectar qué puede mejorar. El valor de la reflexión en la práctica reside en la posibilidad de crear un conocimiento que puede ser incorporado a la práctica en el momento que se considere oportuno, como repetidamente subrayan diversos autores (Pallascio & Lafourtune, 2002; Guzmán, 2012; Lison, 2013).

Ahora bien, como apuntan Page & Meerabeau (2000) el aprender desde la reflexión y el logro del cambio, dependen también de las cualidades personales del profesional y de sus mecanismos de afrontamiento y resistencia al cambio.

El profesional universitario ha de ser capaz de reflexionar sobre su práctica como “un proceso de acción, reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende” (Pérez, 2005, p. 12). El enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza entonces, como un método de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, una situación de duda e incertidumbre, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de ésta y la pone a prueba o verifica (Guzmán, 2012). En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios o máximas apriorísticos, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin

de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schön, 1992, 1998).

Según Mezirow (1998) los profesionales, sin embargo, necesitan reservarse un cierto control sobre aquellas parcelas más intuitivas de su oficio por medio de la reflexión regular, la autoevaluación y la disposición para aprender de los colegas; se requiere entonces de una reflexión deliberativa y del control de la práctica profesional de manera continua.

La formación profesional del profesorado universitario y la socialización de las prácticas docentes se convierten así en una oportunidad para el aprendizaje profesional (González, 2002). Para Zabalza (2002), esta formación debe responder tanto las necesidades institucionales como los intereses personales y promover un aprendizaje permanente que favorezcan la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas. En tal sentido, se requeriría de niveles de reflexión que permitan tomar cierta distancia de la acción, reconsiderarla en términos conceptuales para volver a ponerla en práctica en una especie de espiral sistemático que incluye planificar, actuar, observar y reflexionar.

Algunos autores (Mezirow, 1998; Brubacher et al., 2005) han identificado distintos niveles en el proceso reflexivo. Entre ellos, Williams (2012) establece tres estadios claves en el devenir reflexivo: el primero, está relacionado con el grado de perplejidad, sorpresa o disconformidad que crea la exposición a una situación determinada. Se corresponde con la “sensación de sorpresa” de Schön (1992). El segundo momento viene representado por el análisis de la situación en sí misma, del conocimiento corriente que el sujeto tiene acerca de ella; y el tercer nivel de análisis se centra en la revisión de las propias percepciones, las premisas, los esquemas previos y la asunción de nuevas perspectivas y esquemas sobre la situación problemática, para recuperar el sentido de equilibrio y bienestar. La reflexión incluye, pues, hacer inferencias, asociar y discriminar relaciones. Cuando se alcanza un nivel de reflexividad crítica, se produce la transformación del pensamiento y la acción, necesaria para la actualización de la práctica profesional (Zeichner, 2010).

Para lograr todo esto, se requiere de procesos de investigación sobre las prácticas pedagógicas, a través de un proceso reflexivo sistemático (Perrenoud, 2011) para así alcanzar lo que Kreber (2005) denomina ‘scholarship of teaching and learning’. Esta

modalidad promueve que el profesor universitario genera literatura e investigación acerca de la enseñanza e informa de los resultados y reflexiones a través de espacios de trabajo colaborativo y en diferentes foros donde se lleva a cabo un debate deliberado de la enseñanza para comprenderla mejor (Lison, 2013).

La oportunidad de participar en instancias formativas formales mientras se enseña, según Lison (2013) es un aliciente para transformar las propias prácticas de enseñanza en objeto de atención, crítica y búsqueda de resolución de problemáticas que aparecen como relevantes; es una fuente para compartir sus experiencias docentes, reflexionar en torno a nuevas ideas sobre formas de planificar, implementar metodologías didácticas o evaluar los aprendizajes. De acuerdo a Atkinson (2002), son precisamente este tipo de espacios de acompañamiento, en los que se comparten las experiencias docentes, los que ayudan al aprendizaje y al desarrollo profesional.

Ahora bien, se puede reflexionar en la acción, o bien sobre la acción, y no por ello se convierte en un profesional reflexivo. Como sostiene Day (2001) para que sea una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción, relativamente independiente de los obstáculos que surjan. Esta actitud reflexiva debe ser construida paulatinamente desde la formación inicial del profesor y alimentada durante la formación continua (Pallascio & Lafourtene, 2002). En la vida profesional, la práctica reflexiva deberá estar presente en el quehacer cotidiano, de manera individual, pero también, a través de procesos colectivos donde los docentes puedan discutir con otros sobre sus prácticas y sobre sus teorías, creando así la oportunidad de aprender de otros y con otros (Donnay & Charlier, 2008).

A este respecto de una de las investigaciones más recientes realizada por Kane, Sandretto & Heath (2004) sobre las características de los profesores universitarios considerados excelentes, presentaban un nivel de reflexión de su práctica docente, que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente. La práctica reflexiva se encuentra en el centro del modelo de desarrollo profesional de modo que constituye el proceso mediante el cual los participantes integran las diversas dimensiones de su trabajo académico y posibilita niveles de excelencia (Kane et al., 2004) en su desempeño docente.

Posteriormente Williams & Grudnoff (2011) realizaron un estudio para determinar la percepción de los profesores noveles y experimentados sobre la utilidad de la reflexión para su práctica profesional. Utilizaron el modelo de etapas de reflexión propuesto por Smith (1991a) como referencia teórica para el análisis de los datos. Entre los principales hallazgos, se observaron cambios en ambos grupos con relación a su percepción sobre la reflexión, evidenciada en una mayor conciencia del uso de la reflexión para analizar, modificar y mejorar su enseñanza. Este estudio destaca la importancia de presentar un modelo viable de reflexión a los docentes, que integre sus conocimientos y su experiencia.

Ahora bien, como señalan Orland-Barak & Yinon (2007) en sus trabajos, si se pretende promover procesos de reflexión entre docentes, se debe crear espacios seguros y libres de cualquier crítica o valoración negativa que pueda inhibir a los profesionales de expresarse con confianza sobre su quehacer y el quehacer educativo institucional. Se debe crear la posibilidad de que los profesores expresen con libertad los dilemas y los problemas experimentados en su práctica o en el contexto educativo. Así, como ya sostenía Zeichner (2010), la práctica reflexiva emerge como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional.

2.3.7. El Mentoring.

En la formación inicial y continua del profesorado en las instituciones universitarias, sobre todo en los países anglosajones y francófonos, se está desarrollando desde hace unas décadas la función del mentoring (Boeren et al., 2000; Bergevin & Martineau, 2007). Se trata de una estrategia formativa llevada a cabo por un profesor o profesora - con experiencia y calidad reconocidas como docente o investigador - que asiste a otro docente principiante o consolidado en su formación permanente. Pero como atestiguan recientemente algunos autores (Ambler et al., 2016) es un tema que ha recibido una consideración limitada en la literatura de la Educación Superior, como enfoque para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los académicos. No obstante, su práctica se ha ido extendiendo progresivamente en las instituciones universitarias (Clutterbuck et al., 2017).

A su vez, son, cada vez más, las evidencias científicas que muestran el interés y la centralidad de procesos de mentorización para impulsar y favorecer el desarrollo profesional en el marco de SoTL.

Jacobson & Sherrod (2012), por ejemplo, afirman que la tutoría es fundamental para el desarrollo, en el sentido de que es un proceso diseñado para apoyar y guiar al profesorado novel a través de diferentes tareas y experiencias educativas. Estas relaciones entre mentores y aprendices promueven, en general, el desarrollo profesional y también una educación de calidad. A su vez, y a nivel más personal, ayudan a que los académicos principiantes puedan ingresar mejor en el mundo académico, comenzar a ser productivos en investigación y, por lo tanto, ser reconocidos, validados y recompensados como académicos expertos (Boyd, 2015). De todas maneras, estos mismos autores sostienen que mientras que las universidades y otras instituciones han reconocido el valor de las relaciones mentor-aprendiz y los programas de tutoría, se necesita investigar más sobre el tema.

En esta misma línea, Friberg et. al (2021) entienden que la mentorización es una parte integral de SoTL, porque conlleva transformación, en el sentido de que incide directamente en el desarrollo académico y profesional, así como en la socialización de los docentes. Por lo tanto, es importante indagar sobre estas relaciones de tutorización en las que se involucran los docentes, para reflexionar sobre cuáles son las claves que permitan poner en marcha procesos de mentoring que posibiliten la transición de docentes principiantes a expertos, en contextos diferentes, para proponer un marco de actuación útil para los académicos de SoTL.

En definitiva, se ha demostrado que los procesos de desarrollo profesional que ponen en marcha estrategias horizontales, comunicativas y colaborativas como la co-mentoría, son eficaces y útiles para llevar a cabo una transformación global (Madinabeitia & Fernández, 2017) de las instituciones universitarias, en el sentido de que inciden en cómo el profesorado concibe y se acerca a la función docente, pero también tienen impacto a nivel institucional.

Así, en la investigación llevada a cabo por estas autoras en el marco de la UPV/EHU, se ha podido demostrar que estos procesos de comentoría, relacionados con el liderazgo educativo compartido, han incidido en los siguientes aspectos:

- Fortalecimiento de redes docentes
- Fortalecimiento del trabajo colaborativo en diferentes ámbitos universitarios
- Activación de nuevos roles en sintonía con una nueva cultura institucional
- Consolidación de roles relacionados con la enseñanza académica, así como de agentes para la difusión del uso de metodologías activas. Afirman que un número significativo de participantes ha adquirido la autoridad para desarrollar la capacidad de planificación curricular y gestión del cambio curricular y de evaluación de la calidad de los programas de enseñanza, así como para liderar el cambio educativo y la mejora organizacional.

Podemos observar, en conclusión, que son varias las aportaciones científicas que tratan de asentar la mentoría como una adecuada estrategia formativa para el desarrollo académico en el marco de SoTL. Estas mismas voces, a su vez, confirman la necesidad de investigar e indagar más en esta temática. Precisamente, esta tesis pretende colaborar en ello, aportando fundamentos teóricos y operativos, que permitan formar, desde los cánones de la excelencia a mentores, mentoras que contribuyan a la transformación de la docencia en la Educación Superior. Para empezar, dedicaremos el capítulo tercero a recoger evidencias teóricas relacionadas con los procesos de mentoring.

3. El Mentoring como Estrategia de Desarrollo Académico

El mentoring es una estrategia formativa llevada a cabo por un profesor o profesora - con experiencia y calidad reconocidas como docente o investigador - que asiste a otro colega principiante o consolidado en su formación permanente. Esta estrategia se ha extendido en la formación inicial y continua del profesorado (Clutterbuck et al., 2017), sobre todo en los países anglosajones y francófonos (Bergevin & Martineau, 2007; Boeren et al., 2015).

Es un tema que, a pesar de haber sido explicitados sus beneficios para la formación del profesorado ha tenido una consideración limitada en la literatura (Ambler et al., 2016), como enfoque para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los académicos y académicas en Educación Superior.

Como consecuencia de esta situación, hemos constatado una ausencia de investigaciones centradas en la exploración de aspectos relacionados con la práctica del mentoring, tales como: el estilo desarrollado, las estrategias utilizadas, las dificultades experimentadas, las dudas e incertidumbres vividas, los conflictos encontrados o las necesidades detectadas. Ante esta falta de investigación es donde encuentra su sentido, el objeto de estudio de esta tesis, que trata de producir evidencia empírica sobre el valor del mentoring como estrategia de desarrollo académico en el ámbito de la Educación Superior.

A lo largo de este capítulo examinaremos el constructo de mentoring, sus fundamentos teóricos así como su desempeño como estrategia en el desarrollo académico en la universidad. Ello va a suponer mostrar tanto aquellos aspectos que se revelan con mayor nitidez como precisar las zonas de ambigüedad e incertidumbre que su práctica plantea. Para ello, llevaremos a cabo un acercamiento a las contribuciones teóricas, a las numerosas experiencias implementadas en diferentes ámbitos profesionales y a las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas.

3.1. Aproximación Conceptual

3.1.1. Origen del Término.

El origen del término mentor se remonta al poema épico de Homero (1995), *La Odisea*, cuando Ulises, al partir a la guerra de Troya, le confiere a su amigo Mentor la responsabilidad de criar y guiar a su hijo y heredero Telémaco. El viaje de Ulises dura 20 años. Entre tanto Telémaco, es acompañado por Mentor, un hombre experimentado, que le instruye sobre las diferentes maneras que debe adoptar en su conducta de acuerdo con cada situación. Mentor será quien le enseñe cómo dirigirse a los adultos, cómo formular sus ruegos para estar seguro del éxito, cómo hacer preguntas, y seleccionar las indicadas para recibir la información pretendida (Burg, 2010). Mentor reparaba al joven inexperto con formación en las artes sociales, físicas, intelectuales y espirituales, para que fuera capaz de defender su hogar de los pretendientes de su madre, Penélope (Homero, 1995).

Pero una vez acabada la guerra, Ulises tiene dificultades para regresar a su reino. Entonces, la diosa Atenea -diosa de la guerra y patrona de las artes y la industria-, consigue de los dioses acompañar a Telémaco a encontrar a su padre, asumiendo la figura de Mentor. Gracias a Mentor y su sabiduría, Telémaco en su trayectoria establece nuevos conocimientos y nuevas experiencias adquiriendo las competencias necesarias para actuar en su mundo (Alonso García et al., 2012).

Así, pues, mentor era mucho más que un maestro, puesto que era considerado mitad dios y mitad hombre, mitad masculino y mitad femenino, con un fuerte sentido de credibilidad y sabiduría, como observa García Jiménez (2009).

A pesar de que el término como tal tiene su origen en la antigua Grecia, algunos autores (Huang & Lynch, 1995) defienden que el concepto de mentoring deriva de las prácticas llevadas a cabo por tres reyes chinos, Yao, Shun & Yu entre 2333 y 2177 a.c. Sostienen que en la sucesión que tuvo lugar entre los soberanos mencionados, se pusieron en práctica muchos de los elementos que se consideran parte del mentoring, por lo que, pese a la importancia del antecedente clásico, estos autores sitúan el precedente chino con anterioridad al griego.

El mentoring se puede entender, entonces, como una relación en la que una persona más experimentada o con mayor experiencia y conocimiento (Mentor) ayuda a otra, menos experimentada, denominada tradicionalmente con diversos términos -Telémaco, protegido, discípulo, aprendiz o pupilo -.

De la experiencia entre Mentor y Telémaco se pueden extraer algunas características: la existencia de una relación entre una persona más experimentada que otra que busca adquirir y mejorar los conocimientos necesarios en un campo determinado, por un lado; y la disposición o aceptación bilateral de esa relación de comunicación e intercambio entre los dos protagonistas.

El nombre, Mentor, de este personaje ha pasado a las lenguas románicas para designar al consejero sabio y experimentado. La Real Academia Española (RAE, 2014) le define como “la persona que aconseja y guía a otro” y el Diccionario de Uso del Español María Moliner (1998) en la primera acepción le define como la persona encargada de la educación de un joven; y en la segunda, como la persona que aconseja, guía o inspira a otra.

En el ámbito y cultura anglosajona, donde más se ha extendido y penetrado la acepción, se utilizan los términos “mentoring”, “*mentors*” y “*mentees*”. En la tesis se ha optado por mentoring o mentoría, mentor o mentora y mentorizado o mentorizada.

3.1.2. Devenir Histórico.

Los atributos de guía, estratega, persona sabia y justa, conocedora de la cultura y de reconocida valía, han quedado vinculados a la figura de mentor y han impregnado un estilo de aprendizaje que se mantiene vigente desde la antigüedad (Cohen, 2004). Un estilo de aprendizaje muy cercano a la acción de acompañar - acompañamiento: ir al paso juntamente con -, en un aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) basado en la experiencia, en la acción y en el acontecer de la existencia.

Los trabajos de Garvey (2017) han esbozado los cambios producidos en la definición del término mentor, desde su aparición en la Odisea de Homero. En las primeras universidades europeas, se asumió la figura del mentor como parte primordial de la formación de los estudiantes (Alonso García et al., 2012). En ese sentido la Universidad de

Oxford ofrecía acompañamiento en el campus universitario a los estudiantes en aspectos como el académico, personal y social. A lo largo de los siglos XVIII-XIX el término forma parte del título de algunos libros destinados a ayudar a los jóvenes en el aprendizaje de algunas disciplinas profesionales como la marina o la medicina. En ese tiempo el concepto mentor era familiar tanto entre los militares como entre los artesanos que mantenían una larga tradición de mentoring, en la que una persona de más edad transmitía su saber y su saber-hacer a alguien menos experimentado (García Jiménez, 2009).

Con el advenimiento de la Revolución Industrial se demanda una mano de obra cualificada, lo que lleva a formar personas competentes en ciertos oficios, a través de una relación entre maestro y aprendiz. De igual manera, en América del Norte se utilizó el término con el objetivo de propiciar situaciones de aprendizaje, a largo plazo, de pintores, actores, artistas, escultores, etc. Así, personas que deseaban una formación profesional buscaban asociarse a alguien con experiencia en el ramo (Hulin, 2010).

De este modo, a lo largo del devenir histórico hasta el momento presente, el concepto ha tenido una variedad de interpretaciones en el campo profesional y en el ámbito empresarial, pero también en el área de la salud, de la educación, de los servicios sociales e incluso en el deporte (Torchilova-Gallois & Lévêque, 2002; Persson & Ivanaj, 2009), donde se ha introducido la práctica del mentoring como se comprueba en numerosos países como Canadá, EE. UU., Nueva Zelanda, Israel, Suecia, Australia, etc. (Alonso García et al. 2012). En estos países, la práctica del mentoring se ha entendido, de modo generalizado, en los términos señalados por algunos autores de finales del siglo pasado (Healey & Welchert, 1990): una relación dinámica y recíproca -en un ambiente laboral- entre una persona experimentada (mentor) y un aprendiz o novel (protegido) dirigida a fomentar el desarrollo profesional del principiante.

3.1.3. El Mentoring en las Organizaciones Empresariales.

En la década de los 70 del siglo pasado empieza a proliferar la práctica y la literatura sobre el tema en el ámbito empresarial y en el mundo de la gestión y de los negocios con connotaciones desde una relación de autoridad a una más igualitaria entre colegas (Kram & Ragins, 2007; Leck & Wood, 2013). Su importancia radicaba en

considerar que el mentoring aportaba fortalezas en la formación de los recursos humanos. La publicación de dos estudios sobre el desarrollo humano de Levinson (1973) y de la periodista Sheehy (1976) fueron cruciales. Pusieron de relieve que la figura de mentor reportaba fortalezas en el desarrollo de un adulto, porque apoyaba su transición en diferentes crisis de la vida y favorecía el aprendizaje y el progreso profesional en las organizaciones. Constituyó la espita para que empresas canadienses pusieran en práctica la propuesta para desarrollar programas de líderes y empleados de alto rendimiento, con la ayuda de mentores en empresas como Cy Charney and Associates (Thornhill, Ontario), Mentorprise (Concorde, Ontario), The Vancouver Grizzlies (Vancouver, British Columbia), Royal Bank Mentor Link (Branches across Canada) y Whitney Canada, Ltd. (Longueuil, Quebec) entre otras, convirtiendo sobre todo a Canadá en foco de investigación y práctica del mentoring (Carr, 1999).

Este movimiento dio origen a la introducción del mentoring en programas de desarrollo de liderazgo durante muchos años en empresas privadas y en agencias públicas en los países anglosajones, como confirman las revisiones realizadas por Ragins & Kram, (2007). En cambio, en Europa la mentoría aparece como estrategia introducida en las organizaciones empresariales de Gran Bretaña y Suecia para preparar al empleado principiante en los requerimientos laborales (Hulin, 2010).

A esta misma conclusión llegan Persson & Ivanaj (2009) tras una exhaustiva revisión de un millar de artículos publicados en revistas internacionales, con revisión por pares, entre 1975 y 2007, sobre el estado de la cuestión en el mundo occidental. Constatan que en la concepción moderna, el mentoring se articula en torno a dos funciones, por un lado, el desarrollo de la carrera profesional y por el otro, el apoyo psicosocial a esa adaptación. Ambas funciones están presentes en distintas investigaciones aspectos (Kram & Isabella, 1985; Noé, 1988; Allen, 2007) en diferentes momentos.

En una clasificación del éxito de las organizaciones en el desarrollo del capital humano de las 100 empresas más importantes de los Estados Unidos, el 77% tenía un Programa de Mentoring en vigor (Ragins & Kram, 2007), desempeñando un papel importante en la carrera profesional, la retención y el desarrollo del liderazgo de los empleados.

Conceptualmente en las organizaciones empresariales, se describe el mentoring como “un proceso de mejora guiado y flexible, con un apoyo continuo, que logra el desarrollo a largo plazo del pupilo y le capacita para la comprensión de temas personales, organizativos y políticos, que pueden afectar al desempeño actual o futuro (Núñez-Cacho & Grande, 2012, p. 65). Las investigaciones emergentes en la última década en el campo de las organizaciones empresariales coinciden en considerar el mentoring como una actividad estratégica, clave para alcanzar los objetivos empresariales, especialmente útil en aquellas organizaciones que buscan crecimiento, atracción y retención del talento y que consideran el aprendizaje como uno de sus atributos fundamentales (Hezlett, 2005; Allen, et al., 2006; St-Jean & Audet, 2013).

Pero a pesar de la evolución que ha experimentado el mentoring en el ámbito empresarial, al revisar las investigaciones sobre el tema (Núñez-Cacho & Grande, 2012) se observa que son pocos los trabajos que han analizado empíricamente sus efectos sobre los empleados y, más concretamente sobre el mentor, y sobre su impacto en las mismas organizaciones (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). No obstante, en los últimos años se constata un aumento de publicaciones que contribuyen al conocimiento científico de los beneficios de los programas de mentoring en las organizaciones empresariales (St-Jean, & Audet, 2013).

Concretamente las investigaciones de los efectos del mentoring sobre el individuo señalan principalmente:

- un proceso para la socialización del personal y la proliferación de conocimiento profesional (Anafarta & Apaydin 2016);
- una de las mejores maneras de desarrollar muchas de las competencias y habilidades profesionales e incluso la misma motivación de los empleados (St-Jean & Audet, 2013);
- un aumento del sentimiento de pertenencia, de la retención del personal y la reducción de la movilidad del personal cualificado (Ragins & Kram, 2007); y
- un crecimiento por parte de los mentores en liderazgo y en habilidades de formación (De Grip & Sieben, 2009).

Asimismo en relación a la organización, el Mentoring.

- contribuye en gran medida a la innovación y sostenibilidad de la empresa (Allen & Eby, 2010);
- produce un incremento de nuevas investigaciones, (Ehrich, 2008)
- logra la expansión del conocimiento y la mejora de la práctica (Follman, 2015);
- facilita la identificación de líderes (Hezlett, 2005);
- consigue mayores ventajas competitivas para la organización (Allen et al., 2009)
- y parece tener un impacto positivo en la productividad (St-Jean & Audet, 2013).

A este respecto, Cuerrier (2012) se pregunta por los motivos que una organización empresarial tendría para implantar un programa de mentoring. Y derivado de sus estudios en Norteamérica elabora una relación de objetivos que subyacen a la organización de los mismos:

Tabla 6: *Programas de Mentoring: Objetivos*

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Favorecer el sentimiento de pertenencia• Acelerar la adquisición de nuevas competencias• Reducir la movilidad del personal• Facilitar la identificación de líderes• Preparar el relevo generacional• Aumentar la retención del personal• Mejorar la comunicación y el trabajo en equipo• Lograr ser más competitivo |
|--|

Fuente: Elaboración propia

Desde esa perspectiva, en el ámbito del desarrollo de emprendedores y empresarios, en Canadá se llevaron a cabo diversas investigaciones sobre la incidencia del mentoring. Los resultados mostraron, por un lado, la influencia de la mentoría en el desarrollo de la autoeficacia de los emprendedores (St Jean & Mathieu, 2011). Y por otro, que cuanto mayor era la formación del mentor, más se desarrollaban habilidades relacionales y estrategias de enseñanza, y en consecuencia, se creaba un entorno más favorable (confianza) y un estilo de acompañamiento adecuado (socrático) para el aprendizaje y el empoderamiento de empresario principiante (St-Jean & Mitrano-Méda, 2013).

En latitudes más próximas, un estudio De Miguel (2010) ha puesto de relieve que en un programa con emprendedoras mujeres en Asturias, el sistema de mentoring, basado en la exploración interior (autoconocimiento) y exterior (experimentación) ha incorporado las características del aprendizaje mediado, prestando un apoyo adaptado a cada persona y a su proceso de desarrollo, reforzando su auto-eficacia y aumentando su interacción social en el ámbito empresarial. Además, las mentoras, en su rol de modelos, han favorecido la socialización empresarial evitando reproducir comportamientos de la cultura imperante y visibilizando otros modos de hacer empresa.

Particularmente en otro estudio, en este caso de Molina (2008) en el sector de las agencias de consultoría, se reconoce la importancia del mentoring como estrategia de transmisión de conocimiento de un profesional senior a otro junior. También se considera esta práctica como una señal más de identidad corporativa y un procedimiento necesario en ellas. Se entiende que el mentor ha de ser un profesional, independiente de la relación jerárquica, con mucha experiencia previa, didáctico en su desempeño y liberado del estrés diario para dar una visión objetiva de la profesión.

Podemos concluir que el mentoring en las organizaciones empresariales es reconocido como un instrumento de desarrollo profesional (Cuerrier, 2012), vinculado con el progreso, el crecimiento y los retos profesionales. En la relación que se establece con el mentoring han de estar presentes tres dimensiones: la relación de reciprocidad, aprendizajes en el marco de la carrera profesional e interacciones regulares y sustanciales en una perspectiva a largo plazo (Haggard et al., 2011). Y, finalmente señalaremos que el mentor es una figura de referencia y reconocido prestigio en la compañía empresarial, muy valorado internamente por su experiencia y trayectoria, con amplio conocimiento de la empresa o del ámbito empresarial en el que quiere progresar el mentorizado (Núñez-Cacho & Grande, 2012).

3.2. El Mentoring en la Educación Superior

El mentoring en la Educación Superior ha tenido diferentes recorridos. En un comienzo, como ya se ha mencionado, apareció con estudiantes en algunas universidades

del Medioevo. En siglos posteriores fue introducido en las instituciones anglosajonas, dando origen a la práctica de la función de tutoring entre el profesorado y el estudiante. Una práctica actualmente ya muy generalizada en nuestras universidades a impulsos de las orientaciones y exigencias de la Convergencia Europea en Educación (Valverde et al., 2004; Sanz, 2009; Lobato & Guerra, 2016; Solaguren-Beascoa & Moreno, 2016).

Contemporáneamente fue surgiendo la práctica de la tutoría entre iguales, peer tutoring, (Lobato et al., 2004; Topping, 2015), también denominada en algunas latitudes mentoring. En este caso, un compañero-mentor de cursos superiores, en base a la experiencia acumulada, asesora y orienta a los estudiantes noveles en la forma de afrontar distintas situaciones de la vida universitaria - inserción, funcionamiento, metodología, rendimiento, etc.- (Valverde et al., 2004; Álvarez & González, 2005; Topping, 2015) para lograr el éxito académico. Aprovechan, de este modo, los conocimientos y experiencia de estudiantes veteranos para informar, asesorar y orientar al alumnado preferentemente de nuevo ingreso (Alonso García et al., 2011; Durán & Flores, 2015). En el ejercicio de estas funciones, el compañero-mentor no sólo se apoya en su experiencia adquirida durante su formación universitaria, sino también de la preparación específica recibida para realizar esta labor en su centro universitario (Chancel & Jordana, 2011). En los últimos años, se han ido estableciendo programas de mentoría en numerosas universidades españolas (Sánchez García et al., 2009; Sánchez Ávila, 2010; Núñez del Río, 2012) con evaluaciones alentadoras del logro en diversos aprendizajes de los estudiantes y en su satisfacción general (Marchena et al., 2010; Alonso García et al., 2011; Arco & Fernández, 2011; De Backer et al., 2012).

Al mismo tiempo, se constata que desde mediados del siglo XX la universidad empieza a aplicar el mentoring como estrategia de apoyo al profesorado novel, a partir de las experiencias observadas en el mundo empresarial como apuntan Bergevin & Martineau (2007) y Mullen (2008). En este caso, fueron también las instituciones de la Educación Superior de EE.UU y Gran Bretaña las pioneras en establecer programas de mentoring para la inserción profesional del profesorado joven (Bernatchez et al., 2010). Posteriormente, la implantación de esta estrategia formativa aparece como una de las prácticas frecuentes de apoyo que recibe el profesorado novel en gran número de países (Yot & Mayor, 2012).

En el Estado Español se ha observado un rápido crecimiento de programas de formación de noveles en diversas universidades entre ellas, Autónoma de Madrid, Barcelona, Sevilla, Islas Baleares, Córdoba y Politécnica de Valencia (Sánchez Moreno & Mayor, 2006; León & López 2009; Roselló & Pinya, 2011; Amador, 2012; Delgado, 2014; Sánchez Delgado et al., 2015). Así se está generalizando un proceso de inducción docente que ofrece la práctica del mentoring ejercida por un profesor o profesora consolidado, con el objetivo de facilitar al principiante la integración en el centro universitario y ofrecerle un asesoramiento pedagógico. De las experiencias analizadas, hemos deducido, como ya apuntaba Fernández y colegas (2013) que con frecuencia “en la relación de mentoría, el novel juega un papel servil, moldeado por alguien de mayor edad, sabiduría o posición que aparece como capaz y completo” (p.3).

Finalmente, en los últimos años está surgiendo la aplicación del mentoring en la formación continua o permanente del profesorado consolidado en determinadas universidades canadienses (Ottawa, Alberta, Ontario), australianas (Macquarie, Queensland), estadounidenses (Florida, Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences). Una práctica del mentoring que se aproxima a planteamientos de relación más horizontal e igualitaria, ya que el mentor es un colega de igual edad o antigüedad profesional aunque con mayor experiencia y sabiduría en procesos de desarrollo profesional. Como sostiene Mullen (2010), en el mentoring la edad no es lo importante, sino la experiencia previa y la reconocida competencia (expertise), de quien, como mentor o mentora, está en la base de su relación de aprendizaje con otro u otros colegas.

3.2.1. Conceptualización del Mentoring en la Academia.

El mentoring en la ES fue estudiado por primera vez en 1911 por la facultad de ingeniería de la Universidad de Michigan (Johnson, 2015). Sin embargo, hasta 1988 no se hizo un intento de identificar los roles y funciones involucradas en una intervención de mentoría, a partir de la revisión de las experiencias obtenidas en las entidades empresariales (Anderson y Shannon, 1988).

La literatura sobre el mentoring es muy amplia (Woodd, 1997), extensa (Torey & Blamires, 2006) y diversificada (Laverick, 2016), desde artículos teóricos y empíricos hasta guías metodológicas. Como han constatado hace unos años diversos autores como Berk et al. (2005), así como Thorddyke et al., (2008), no existe un consenso en torno a una definición operativa de mentoring en la literatura. De hecho, Haggard et al. (2011) en su revisión bibliográfica identificaron aproximadamente 40 definiciones diferentes usadas en la literatura empírica desde 1980.

Las descripciones varían según contextos, propósitos y relaciones (Bozeman & Feeney, 2007). En una visión panorámica, se presenta a continuación unas definiciones aportadas por diversos autores en las últimas décadas.

Tabla 7. Representaciones de Definiciones de Mentoring

Definición	Referencia
“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”.	Healey & Welchert, 1990, p.43
“...proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad y cumplimiento del rol”	Stewart & Krueger, 1996, p. 45
“una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización)”	Franke & Dahlgren 1996, p.54
“... proceso...entre un profesor con experiencia y un ‘protegé’ sin experiencia para promover el desarrollo profesional”	Goodwin et al., 1998, p.34
“...un modelo de crecimiento de aprender a enseñar: cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor”	Malderez & Bodóczyk, 1999, p.67
“un proceso por el cual una persona con mayor experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (Tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo energía, tiempo y conocimientos”	Soler, 2003, p. 102
“Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar el potencial personal y profesional”	Fletcher, 2006, p.87
“... el intercambio profesional caracteriza la conversación de mentoría...considerada central en el proceso...”	Orland-Barak, 2006, p.23
“...una relación multidimensional entre enfermeras noveles y experimentadas que estimula el crecimiento personal y profesional”.	Wagner & Seymour, 2007, p. 71
“Un proceso para la transmisión informal del conocimiento, el capital social y el apoyo psico-social, percibidos como relevante para el trabajo, la carrera o el desarrollo profesional; la mentoría implica una comunicación informal, usualmente cara a cara y durante un período de tiempo entre una persona que de más conocimiento relevante, sabiduría o experiencia (el mentor) y una persona que se percibe con menos (el protegido)”	Bozeman & Feeney, 2007, p. 721

“a los nuevos miembros de la universidad los mentores ofrecen una orientación enfocada tanto hacia la cultura como aun apoyo emocional e instructivo que posibilita la construcción de significados.”	Dubin & Recht, 2008, p. 209
“el apoyo a un principiante o un profesional menos experimentado por un profesional con más experiencia, diseñado principalmente para ayudar al desarrollo de la experiencia del aprendiz y para facilitar su introducción en la cultura de la profesión y en el contexto local específico”	Hobson et al., 2009, p. 207
“...un modelo de crecimiento de aprender a enseñar: cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor”	Ambler et al., 2016, p. 611
“Los principales impactos personales del mentoring son la mejora en la percepción del éxito de carrera, la actitud de aquel que lo recibe sobre un entorno cambiante...”	Carrasco , A. 2020, p. 27

Fuente: Elaboración propia

Como se desprende de estas definiciones, la concepción de mentoring parte de una denotación común: relación, guía, ayuda, consejo u orientación de una persona de mayor experiencia, habilidad, saber o conocimiento, a otra, principiante en el desempeño. Se entiende además como un proceso que requiere tiempo para el desarrollo de conocimientos y comportamientos, así como habilidades y competencias profesionales tanto del mentor como del mentorizado, principales beneficiarios de la relación. Una relación de tipo natural entre las dos personas en la que el interés por formar al mentorizado surge de manera informal, para ayudarle a superar carencias o necesidades; o de forma intencional o formal, con el fin de producir un cambio o desarrollar competencias en un tiempo limitado.

A este respecto (Valverde et al. 2004) se expone una síntesis que recoge aspectos fundamentales de diversas definiciones dadas por autores (Tabla 9).

Tabla 8. Rasgos más significativos del mentoring

Rasgos más significativos en la definición del mentoring
1. Proceso de ayuda y guía ante el aprendizaje y el desarrollo.
2. Fomenta un desarrollo personal, social, profesional...
3. Existe un beneficio mutuo.
4. Supone un apoyo en la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades...
5. Se establece sobre todo con una persona individual, pero también con un grupo
6. Especial énfasis en periodos de inserción profesional
7. Exige una relación voluntaria de confianza y compromiso.
8. Siempre es intencional, planificada de forma general pero no cerrada.
9. Proceso a medio largo/ plazo.
10. Se puede basar en modelos de referencia.
11. Proceso constructivo para la optimización del aprendizaje y el desarrollo personal y profesional

Fuente: adaptado de Valverde et al., (2004, p. 92)

El mentoring se identifica, pues, con un proceso de guía, acompañamiento y apoyo establecido entre un mentor y un mentorizado, en el que la reconocida experiencia en el ámbito de aplicación del primero y la necesidad de aprendizaje del segundo, se convierten en el motor de una relación en la que se deberían favorecer y mejorar determinados aspectos profesionales en un clima de confianza y comunicación (Colomo & Casado, 2006; Bozeman & Feeney, 2007; Brockbank & McGill, 2007; Frenay et al., 2010).

La consideración de *experto* se refiere a la persona de reconocido prestigio por su experiencia personal y profesional, gracias a la cual adquiere cierta autoridad ante los demás (García Jiménez, 2009). Es una forma de autoridad negociada a partir del diálogo igualitario, basado en el respeto mutuo y que nada tiene que ver con la autoridad jerárquica derivada de la posesión del conocimiento como instrumento que crea desigualdades y posiciones dominantes (Mullen, 2010).

Tras las concepciones reseñadas, se hallan enfoques socio-cognitivos y constructivistas, en los que las interacciones entre formador-mentor y mentorizado-docente contribuyen al aprendizaje mutuo y a la co-construcción de significados (Feiman-Nemser, 2003; Orland-Barak, 2006; Dubin & Recht, 2008). En el caso del enfoque socio-cognitivo los autores distinguen entre un enfoque vertical (Goodwin et al., 1998; Orland-Barak, 2006) y un enfoque horizontal, presente en la mayoría de las definiciones dadas por los autores (Bozeman & Feeney, 2007; Ambler et al., 2016). Por otra parte, el enfoque crítico-comunicativo revela la intersubjetividad y la construcción dialógica de los significados entre los participantes del proceso de mentoring (Dubin & Recht, 2008). Como afirma Díaz & Bastías (2013) el proceso de mentoring se atribuye tanto a un enfoque crítico-comunicativo como al cognitivo y constructivista, en el que la horizontalidad e intersubjetividad son características esenciales.

Por otro lado, el mentoring puede contemplarse a través de un continuum. En un extremo estaría la concepción como patrocinio, donde tradicionalmente un profesional de alto nivel es mentor de un aprendiz, de menor rango para ayudarle en su trayectoria (Ragins y Kram, 2007; Eller et al., 2014). Se basaría en una relación unidireccional, con poder desigual, donde no hay expectativas de que el mentor aprenda del aprendiz. El otro extremo

tiene como enfoque, el crítico-comunicativo, donde la intersubjetividad, el feed-back y la construcción dialógica de los significados entre los participantes del proceso de mentoring dan lugar al co-aprendizaje o aprendizaje mutuo, en el que existe un reparto de poder de modo que ambos tienen expectativas de aprender del proceso y de las experiencias experimentadas (Ehrich, 2008; Allen et al., 2009).

A este respecto Feiman-Nemser (2003) habla de la Mentoría Educativa (Educative Mentoring), entendida como el proceso que ayuda al profesorado a utilizar su propia práctica docente como lugar de aprendizaje, reflexionando conjuntamente con el mentor. Y de esta forma desarrollar perspectivas alternativas que le guíen a encontrar nuevas soluciones para mejorar esa práctica (Zambrana et al., 2015), de acuerdo a los resultados de la investigación didáctica y del aprendizaje (Huber, 2008).

Entonces podríamos preguntarnos: ¿quiénes son mentores o mentoras en la universidad? Por un lado, en la perspectiva de la formación inicial se trataría de profesores y profesoras con acreditada experiencia profesional, que manifiestan cierta disposición a la formación, acompañan a docentes principiantes o noveles en la formación inicial y en la inculcación de la universidad en la que se encuentran (Sedlacek et al., 2010).

Por otro, si nos situamos en la formación continua, el mentoring sería la relación establecida entre un académico con más experiencia y otro o un grupo de colegas ya consolidados, que propicia un aprendizaje recíproco y colaborativo (Fletcher & Mullen, 2012; Fernández et al., 2013) en aspectos de desarrollo profesional preferentemente académico.

Sería pues una forma de acompañamiento que crea un espacio para la orientación y el asesoramiento, el diálogo y la reflexión, la indagación y el feedback a fin de mejorar críticamente la práctica profesional y establecer metas de desarrollo profesional (Hargreaves & Fullan 2000; Paul, 2004; Frenay et al., 2010). El mentor o mentora tendría más una función de facilitación y guía, que alguien que se limitara a proporcionar respuestas a las necesidades del mentorizado (Díaz & Bastias, 2013).

Podemos concluir que el mentoring es una estrategia de apoyo al desarrollo profesional docente en la ES como numerosos autores sostienen (Huling & Resta, 2001; Fabián y Simpson, 2002; Wanberg et al., 2003; Orland-Barak, 2006; Chi-kin Lee & Feng,

2007; Cannon & Boswell, 2011). Se confía en los mentores o mentoras porque recorrieron el camino con anterioridad, saben interpretar determinadas señales, advierten de posibles riesgos, apuntan a logros alcanzables y señalan satisfacciones inesperadas (Orland-Barak, 2006; Premkumar, 2007; Sánchez Moreno, 2008; Wong et al, 2016).

3.2.2. Surgimiento del Sistema de Mentoring.

El mentoring como sistema de desarrollo profesional docente en las universidades es relativamente reciente (últimas décadas del s. XX), aunque iniciativas de eficacia desigual y de relativa permanencia venían existiendo en las universidades anglosajonas (Boyle & Boice, 1998).

Diversos autores (Navarro & Verdisco, 2000; Townsend & Bates, 2007; Brondyk & Searby, 2013; Brad, 2015) identifican algunos planteamientos que determinan una serie de premisas básicas que fundamenten un sistema de mentoría en las instituciones universitarias:

- a) el aprendizaje entre iguales produce mejores efectos (académicos, personales y profesionales) que el aprendizaje a partir de otros,
- b) el desarrollo profesional docente es un continuum que se inicia desde el acceso a la universidad y que abarca diferentes dimensiones que se integran en una identidad profesional concreta,
- c) la formación en el lugar o puesto de trabajo en el que el aprendiz se entrena y capacita en la acción y la mirada experta del profesional,
- d) la reflexión sistemática de la propia práctica, basada en la investigación-acción, desarrolla la profesionalidad autónoma y colaborativa;
- e) una estructura de apoyo sistemático que genera una cultura institucional, que a la larga resulta más efectiva que las actuaciones aisladas de individuos o servicios,
- f) los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas académicas e introducir las innovaciones,

g) la institucionalización del mentoring ha de entenderse como un recurso por y para la universidad.

En este sentido, la mentoría es una estrategia transversal de calidad de la propia institución universitaria para alcanzar los fines que le son propios, ya que su resultado de mejora incide en los diferentes niveles e instancias universitarias e incluso en el entorno social y profesional. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los académicos pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares.

En esta perspectiva, sin duda alguna, es imprescindible que las instituciones de Educación Superior proporcionen apoyo financiero y faciliten políticas y estructuras organizativas para el establecimiento y apoyo a programas de mentoring como reclaman diferentes autores (Nakamura et al., 2009; Poteat et al., 2009; Lumpkin, 2011).

3.2.3. Modalidades de Mentoring.

Desde hace años se contemplan tres modalidades de mentoring (Bates et al., 2009) que explican los diferentes procesos, relaciones e interacciones entre los actores, el mentor y el mentorizado.

La modalidad del mentoring natural o informal.

Se concibe como una relación - con frecuencia vertical-, en la cual una persona de mayor conocimiento o experiencia, y de manera voluntaria, acompaña a otra persona – ordinariamente más joven-. Se hace simplemente por altruismo, deferencia o atracción mutua, debido a la edad o a la condición de colegas o cercanía en la organización y la necesidad de instruir, aconsejar y guiar a otros en algunos momentos de la situación laboral o del desarrollo profesional (Leslie et al., 2005). Es una relación basada en la confianza, compromiso y enriquecimiento sin un seguimiento y control de la situación. En cuanto a tiempos, este modelo no está sujeto a una duración corta o larga, depende sobre todo de las

necesidades y satisfacción de los participantes. Tampoco tiene un punto de inicio definido ni marcadas las líneas de procedimiento u orientaciones a seguir (Bynum, 2015).

En esta modalidad podría incorporarse la llamada modalidad situacional que algunos autores (Shea, 1999; Alonso García et al., 2012) describen como la que se escenifica en alguna situación en la que alguien sin ninguna pretensión interviene de forma indirecta, pero eficaz en las necesidades expresadas por otra persona, llevándola a modificar algo en su trayectoria personal o su desempeño profesional. Con alguna frecuencia alguien con cierta autoridad o liderazgo situacional ejerce este tipo de mentoring a través de la palabra, de su forma de ser o de actuar, de manera que su mensaje va calando en quien le escucha o contempla (Alonso García et al. 2012).

El mentoring formal o intencional

Surge de la formación profesionalizante, que requiere el desarrollo de competencias específicas, y actúa como guía y asesoría en la consecución de unos objetivos determinados, con una planificación deliberada, y sistemática de actividades en un tiempo establecido (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

Se desarrolla en base a un contrato definido que buscaría satisfacer las expectativas, con el fin de mejorar los desempeños profesionales de la persona mentorizada. Los programas formales de mentoring son un fenómeno más reciente, tienden a ser estructurados con metas determinadas para cumplir en un plazo definido (Allen & Eby, 2010). En un mentoring formal, el proceso de acompañamiento es de carácter profesional y formativo. Más que respuestas el mentor genera espacios para que ambos protagonistas, pero especialmente el mentorizado, puedan reflexionar sobre la práctica profesional (Chitpin, 2011), en el cual ambos ven desarrollar sus propias competencias docentes. Se trata de una relación entre pares o colegas, donde uno tiene mayor experiencia, pero ambos son profesionales que se disponen a una colaboración mutua.

El mentoring formal es una oportunidad de desarrollo, y un ejercicio reflexivo que enriquece a ambos docentes (Trorey & Blamires, 2006). La búsqueda de respuestas o el análisis de la práctica dan origen a nuevo conocimiento para ambos participantes. El mentoring formal suele ser más corto en su duración que el informal, aunque las diferencias

en los resultados obtenidos en cada uno de estos modelos no están claras, ni son unívocas (Finkelstein & Poteet, 2010).

La tercera modalidad sería el co-mentoring

Aunque comparte características con la modalidad formal, se diferencia en que participan más de un mentorizado (McCormack & West, 2006; Tremblay, 2010). Si bien, la mayoría de las investigaciones propugnan un mentoring por parejas (Scandura & Ragins, 1993), en algunos contextos, de acuerdo con los propios objetivos que se planteen en los programas, puede ser más oportuno el mentoring en grupo por la importancia de la sinergia grupal en este tipo de procesos (Kocham & Trimble 2000; Cobb et al., 2006). Y también por la posibilidad de que los mentorizados no sólo se beneficien de las contribuciones del mentor, sino también de las aportaciones e intercambio de ideas del resto de miembros del grupo (Cullingford, 2016). Además, la comentoría aleja la posible relación de dependencia, que constituiría un freno a la autonomía del mentorizado, que podría alumbrarse en la relación mentor-mentorizado.

Huizing (2012) tras examinar las aportaciones de los artículos publicados en los últimos 20 años sobre el mentoring en grupo, destaca las sinergias emergidas en la interacción, así como la creación de redes de colaboración entre los mentorizados participantes en el co-mentoring. Aunque la comentoría no se utiliza ampliamente en los entornos de la Educación Superior, se ha constatado que ayuda con éxito en el desarrollo profesional de la investigación de los académicos (Johns & McNamara, 2014).

No obstante, también con el término co-mentoring se define el proceso en el que el mentor y mentorizado, como dos profesionales “iguales” o del mismo nivel, trabajan colaborativamente por alcanzar unos objetivos acordados (Kochan & Trimble, 2000; Tremblay, 2010). Sus miembros llegan a acuerdos sobre las responsabilidades y obligaciones, y la solución de problemas se hace de manera compartida (Mullen, 2000).

Reverse mentoring

Surge en EE.UU, al comienzo del nuevo milenio, cuestiona la creencia de que el senior, tiene mucho que enseñar, y el novel o millennial, mucho que aprender, y cambia aparentemente las reglas del juego, pasando a ser mentores los empleados más jóvenes de

las organizaciones, y mentorizados quienes acumulan más edad. El mentoring a la inversa, como es traducido, es el proceso de acompañamiento de un perfil joven a una persona senior o directiva para enseñarle aquellas competencias, conocimientos y perspectivas de otra generación diferente a la suya (Chaudhuri & Ghosh, 2012).

Los ejecutivos con mayor experiencia son emparejados y guiados por los empleados más jóvenes de la empresa tratando temas tales como la cultura digital, las nuevas tecnologías, las redes sociales, las tendencias actuales y el desarrollo de la creatividad. Es una práctica que viene siendo habitual en organizaciones internacionales y cada vez más empresas adaptan esta forma de trabajar que prioriza el desarrollo del pensamiento digital - la revista *Real Estate Market & Lifestyle* lo señala como una de las 20 tendencias internacionales en el espacio de trabajo-. Los beneficios que reportan no son sólo la actualización de ideas y conocimientos para los seniors, sino sobre todo un cambio de mentalidad. También los mentores más jóvenes incrementan su nivel de compromiso con la compañía al percibir que contribuyen a su mejora, y su nivel de motivación, al sentir que se les escucha y que su saber es valioso. Está considerado, pues, como una herramienta de motivación y aprendizaje además de incentivar el desarrollo profesional de los empleados pero también muestra una gran capacidad de transformación del pensamiento estratégico y la gestión del cambio organizacional (Crescenzi & Gironi, 2013).

3.3. El Proceso de Mentoring y sus Desafíos

En el ámbito universitario la mentoría requiere que los mentores construyan la confianza con colegas menos experimentados, busquen puntos de entrada y les ayuden a reflexionar sobre las necesidades pedagógicas prácticas y construir competencias (Hanson & Moir, 2008). Además, un buen mentor también presentaría métodos y estrategias que promoverían el desarrollo del aprendiz (Sundli, 2007).

Por ello, no pocos autores (Cohen, 2004; Mullen, 2008; Zambrana et al., 2015; Wyre et al., 2016) ponen de manifiesto la necesidad de describir los procesos de mentoring e identificar los desafíos que plantea una mentoría eficaz.

3.3.1. Enfoques de Mentoring.

La diversificación de concepciones de mentoring se apoya generalmente en enfoques de formación y de aprendizaje. Por este motivo proliferan en medio de la indefinición, propuestas de itinerarios o procesos de aplicación del mentoring. Vamos a examinar algunas aportando valoraciones provenientes de investigaciones y experiencias de las mismas.

A) El Modelo de Kram

Kram (1985) desde una perspectiva más directiva establece cuatro fases en un proceso de mentoring: Iniciación, cultivo o desarrollo, separación y redefinición. En la primera fase es especialmente relevante definir el propósito del mentoring, la verbalización de las percepciones y expectativas de mentores y mentorizados, el conocimiento entre ambos, el establecimiento de objetivos y la planificación de las sesiones.

En la fase de cultivo o desarrollo, el mentorizado debe desarrollar una conducta proactiva, mientras que el mentor pauta la sesión, revisa los objetivos y los planes de acción, analiza los éxitos y las dificultades que han surgido y establece las nuevas metas y actuaciones.

La tercera fase, de separación, supone el comienzo de la independencia del mentorizado respecto de su mentor. En la última fase, se da por terminada la relación de mentoring y se puede facilitar la evolución hacia una relación más informal y de apoyo entre mentores y mentorizados.

B) El ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb

El ciclo del aprendizaje experiencial de Daniel Kolb (1984) (Figura 4) es con mucho el enfoque más secundado en la práctica profesional del mentoring. Se establece un proceso circular de indagación a partir de la práctica que es observada, analizada y reflexionada, para poderla comprender e interpretar de modo que permita una evaluación que impulse a la mejora profesional para una intervención y aplicación profesional.

Figura 7. *Ciclo de aprendizaje experiencial*



Fuente: Elaboración propia

C) El enfoque de Smyth

En el proceso de mentoring también se aplica el enfoque crítico de la supervisión desarrollado ampliamente por Smith (1991a, 1991b), basándose fundamentalmente, en los trabajos de Carr & Kemmis (1988) y Stenhouse (1986). Smyth propuso un modelo de reflexión que articulaba la práctica profesional de los docentes con el conocimiento y la comprensión del entorno social, económico y político en que su práctica se producía.

El proceso se articula a través de la secuencia de cuatro acciones (descripción, información, confrontación y reconstrucción), relacionadas con las siguientes cuatro preguntas elementales:

- a. ¿Qué es lo que hago?
- b. ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en los destinatarios y en el entorno?
- c. ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma?
- d. ¿Cómo podría actuar/intervenir de otra manera?

Smith (1991b) señala con bastante claridad el itinerario para desarrollar la acción reflexiva de los mentorizados, que se puede contemplar en la figura 2. La función de mentoring se convierte genuinamente en un proceso *de los mentorizados* y no *sobre los mentorizados*, que les permita comprender sus propias historias profesionales y colectivas, desenmarañando la cultura de su propio desempeño profesional docente.

1. Descripción de lo que hace (¿Qué he hecho?): relatos sobre sus creencias, su enseñanza, las decisiones que toma, sus dudas, en fin, una narración de las situaciones vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas surgidos;
2. Información (¿Qué significa esto?): examen/análisis de la cuestión o problema desde múltiples perspectivas, identificando lo que Schön (1998) denominaba “teorías en uso”, es decir las teorías y concepciones que subyacen: “¿qué dice mi práctica sobre mis teorías, creencias, valores sobre la enseñanza?, ¿de dónde vienen estas ideas?, ¿qué tipo de práctica social expresan estas ideas?
3. Confrontación: examen/análisis de los supuestos y teorías relacionados con el tema o problema, a través de cuestionamientos cómo: ¿qué me hace mantener estas teorías?, ¿qué intereses están presentes?”. Al intentar dar respuestas a estas preguntas, el profesor toma conciencia de las causas de su práctica.
4. Reconstrucción (¿cómo debo hacer las cosas de manera diferente?): examen de las alternativas y puntos de vista de las acciones futuras en relación con el problema o situación analizada. Es el momento de aprovechar el proceso de reflexión para entender que las situaciones de enseñanza pueden cambiar.

En el enfoque crítico, el mentor se transforma en un docente más, externo y de apoyo, que participa juntamente con el mentorizado en la indagación crítica de la realidad educativa.

D) Ciclo de mentoring

Carr (1999), partiendo de las premisas de Alred et al. (1996), esboza el llamado ciclo de mentoring centrado en la práctica o experiencia y que ha sido posteriormente aplicado en diferentes ámbitos y contextos (Valverde et al., 2004; Arenas, 2006; Haddock-Millar, 2017). Carr establece un proceso de mentoring tejido por medio de una reflexión colaborativa entre el mentor y mentorizado, que se estructura a su vez en torno a cuatro cuestiones fundamentales:

- ¿Cuál ha sido y es tu experiencia?
- ¿Qué piensas y sientes sobre ella?,
- ¿Qué se pueden extraer de ella? y
- ¿Cómo piensas aprovecharla?

Estas cuestiones se centran a su vez en una secuencia de cuatro momentos-clave que dan sentido y estructura al aprendizaje:

- revisar y explorar,
- explorar y comprender,
- comprender y crear,
- crear y aplicar.

Como se puede apreciar, el objeto del proceso se centra en la práctica y pretensiones vividas por el mentorizado, desarrollando una reflexión sobre los significados y los planteamientos que surgen y le llevan a tomar decisiones de actuación en su quehacer docente e investigador. Esta circularidad promueve mantener el control sobre los acontecimientos, las intervenciones y sus consecuencias (Alonso García et al., 2012).

A través del diálogo y análisis compartido con el mentor, el mentorizado se confronta en sus competencias y en su hacer profesional para transformar concepciones y enfoques,

aquilatar abordajes más eficaces y eficientes e impulsar con más fortaleza y convicción actuaciones en su desempeño profesional como acertadamente señalan Díaz & Bastías (2012).

Así planteados los enfoques de mentoring, la tendencia de tales intervenciones es fundamentalmente aquella que promueve la práctica reflexiva a través de un diálogo reflexivo, abierto y exploratorio en torno al desempeño profesional del mentorizado. En el proceso, la modalidad de intervención del mentor dependerá de la etapa de desarrollo profesional en que se encuentre el docente y de las preocupaciones, inquietudes o temas emergidos en su trayectoria.

3.3.2. Etapas de Mentoring.

Tal y como venimos señalando, entendemos la mentoría como una relación entre el mentor y el mentorizado, de reflexión compartida y bidireccional sobre los retos y desafíos en los que ambos se ven inmersos e interpelados en un momento determinado, desde el horizonte del desarrollo profesional académico, tanto en docencia como en investigación y gestión.

Según diferentes experiencias (Zachary, 2012; Waddell et al., 2016; Wong et al., 2016) el proceso de mentoring traza una trayectoria que normalmente comprende diferentes fases:

Fase 1. Toma de contacto inicial y creación de condiciones.

El establecimiento de una relación apropiada en el mentoring es esencial para la consecución de un asesoramiento efectivo. Debe estar basada en la confianza y en la colaboración. El mentoring como relación personal se basa en la aceptación mutua. Para ello es imprescindible establecer una adecuada relación fundamentada en la confianza, la credibilidad, la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo (Abiddin & Hassan, 2012; Leck & Wood, 2013).

Es el momento de establecer la relación y acordar las premisas que enmarcan el trabajo colaborativo del mentoring. Como señalan Sánchez Moreno & Mayor (2006) es crucial dejar constancia de que se trata de un trabajo compartido, con vistas a la mejora de

ambas partes, de un trabajo conjunto destinado a lograr metas concretas en el desarrollo profesional docente. Como consecuencia, las decisiones que se adopten han de ser estudiadas, negociadas y acordadas por ambas partes.

El mentor se abre a esta relación desde la escucha activa y la atención efectiva. La atención efectiva se refiere a escuchar de una manera tal que comunique al mentorizado que está siendo escuchado (Allidière, 2004). Los mentores deben construir un espacio seguro, donde la comunicación verbal y no verbal indique atención completa, altas expectativas, y un cuidadoso balance entre desafío y apoyo. Una clave del proceso es, pues, la relación comunicativa mentor/mentorizado. Para ello será útil dar y recibir *feedback* periódicamente siguiendo una serie de reglas básicas (Barrientos et al., 2013).

Las condiciones del proceso se asientan sobre esta base. La relación dialógica que se establece entre ambos protagonistas es bidireccional (Díaz & Bastías, 2012). El mentor ofrece apoyo sistemático al mentorizado desde una posición igualitaria, a través de relaciones horizontales que mantiene abierta la reciprocidad en el aprendizaje, de modo que ambos son conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos (García Jiménez, 2009; Wang, et al., 2010). En ese sentido el mentor está lejos de ser quien pueda ofrecer la palabra precisa, la estrategia adecuada, la solución mejor para cada cuestión o dificultad planteadas. Su intervención se dirige a volver a mirar la situación, preguntándose sobre aquello que emerge como certeza sobre lo que se sabe, lo que sucede o lo que se necesita (Nicastro & Andreozzi, 2003).

Es el momento de la clarificación de las expectativas no sólo del docente mentorizado, sino también del mentor o mentora, de lo que se pretende y se busca, de los que se demandan y espera, de lo que se ofrece y se está en disposición de dar. Si el mentoring está planificado con rigor y atiende a las expectativas y necesidades de ambos protagonistas se produce una simbiosis y cambio progresivo e imperceptible de roles, del que se beneficiarán no sólo los protagonistas sino también la institución universitaria y el alumnado.

Finalmente es imprescindible un ajuste entre lo que el docente necesita y lo que el mentor ofrece, porque “cuando la necesidad de ayuda se vive como una imposición puede

ser interpretada como una afrenta a la autonomía” del propio docente (Nicastro & Andreozzi, 2003, p. 48).

Fase 2 Desarrollo

En esta fase se articulan en el tiempo las diferentes sesiones de mentoring que se efectúan de forma sistemática y reflexiva. Es el momento de delimitar situaciones-problema que comprenden desde creencias y expectativas hasta conductas o actuaciones aplicadas en el desempeño profesional. Todas ellas se exponen y tratan con la pretensión de mejorar posibles aspectos personales y profesionales de la persona mentorizada, incluso las mismas estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje (Orland-Barak, 2006; Lumpkin, 2011). También se trabaja en torno a aspectos u objetivos previstos en la formación continua como pueden ser el diseño, la planificación e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje, la observación, el análisis y contraste en el contexto de la docencia, incluso la planificación de actuaciones del docente en situaciones observadas por el mentor, etc. (Sánchez Moreno & Mayor, 2006; Jorro, 2012a).

En esta fase se expone al profesorado en formación a procesos diferenciados de reflexión a partir de su propia práctica docente o investigadora de la que surgen interrogantes, dudas y posibilidades de actuación alternativas. Se empieza a trabajar en aspectos concretos, de pequeño alcance y factibles de manejar, y cuyos resultados sean observables y evaluables a corto o medio plazo.

Este itinerario se vertebra fundamentalmente en la aplicación de algunos de los modelos de aprendizaje reflexivo como puede ser el aprendizaje experiencial de Kolb, el ciclo del mentoring, etc, que se han definido en el apartado anterior.

De este modo se promueve el desarrollo de la conciencia plena y la reflexión más conceptual (abordando aspectos cognitivos, emocionales, procedimentales y motivacionales) sobre pautas de acción y conductas académicas, engarzando con conversaciones reflexivas que tratan de explorar, analizar y fortalecer el desarrollo profesional del profesorado (León & López, 2009), introduciendo mejoras en su práctica a través de la progresiva capacitación en nuevos planteamientos, competencias y estrategias.

A este respecto, Joiner et al. (2004), identifican el mentoring de esta fase como un proceso de aprendizaje recíproco, en el que existe una competencia cognitiva diferencial entre los dos participantes, que produce el fenómeno de la resonancia, es decir, la actuación del mentor posee un potencial para la creación y reproducción de modelos profesionales en los mentorizados.

Por otro lado, coincidimos con Sánchez Delgado, et al. (2015) en que es preciso tener en cuenta la dimensión ética del proceso de mentoring. Es importante ser conscientes tanto de los valores como de los límites que tiene el papel del mentor. La función más importante del mentor es acompañar compartiendo experiencias y competencias con los mentorizados, orientando y motivando hacia un desempeño auto-regulado y reflexivo, pero ambos protagonistas han de ser conscientes de que no se puede tener respuesta para todo, sino que se mueven en un ámbito de búsqueda e intercambio, confrontación y reflexión, interpretación y elaboración de significados en el desarrollo profesional docente y en la mejora de la práctica docente e investigadora (Núñez et al., 2012; Tareeff, 2013). Al mentorizado le surge, pues, la posibilidad de compartir con otro docente experimentado y cualificado las dudas e inseguridades y de poder beneficiarse de la ayuda, asesoramiento y orientación que, desde la experiencia acumulada, proporciona el mentor (Ulvik & Sunde, 2013). Esta circunstancia encierra un potencial formativo altamente valorado que permite al mentorizado tomar decisiones de forma autónoma, construir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y actitudes, para lograr un adecuado desarrollo profesional a todos los niveles -docencia, investigación y gestión- (Parise & Forret, 2007; Schunk & Mullen, 2013; Shollen et al., 2014).

Fase 3 Cierre

En la última fase, se redefine lo hecho hasta el momento, consiste en reconstruir lo aprendido, se reestablecer los aprendizajes obtenidos y se termina la relación de mentoría y hay una evolución hacia una relación nueva entre mentores y mentoras, mentorizados y mentorizadas. El trato destaca por su informalidad, (pudiéndose ejercer un mentoring informal). La relación evoluciona de forma distinta. “Se aprende diferentes cosas de cada

mentor y cada tutelado recibirá diferentes enseñanzas en función de sus necesidades” (Anglés, 2005, p. 106).

3.3.3. Beneficios de Mentoring.

El establecimiento en las dos últimas décadas de programas estructurados de mentoring en la formación inicial y continua del profesorado universitario - ya sea principiante o consolidado – ha dado lugar a estudios que han abordado, con desigual calidad, los beneficios en el desarrollo profesional docente (Parise & Forret, 2007; Allen et al., 2008; Boisclair, 2011; Aspfors & Fransson, 2015; Banu et al., 2016).

La mentoría (Leslie et al. 2005) fomenta los cambios y la satisfacción de los docentes, sin embargo existen pocas investigaciones sobre las que apoyar este consenso. También Thorndyke et al. (2008) lamentan la ausencia de investigaciones respecto al impacto o influencia del mentoring en la mejora de la enseñanza. Por ello, algunos autores han venido destacando la evaluación de programas de mentoring para determinar su eficacia y efectividad (Lumpkin, 2011).

No obstante, la literatura internacional de investigación disponible viene proporcionando un creciente cuerpo de evidencia empírica de los beneficios de la mentoría en la formación de docentes (Harvey et al., 2016). En ese sentido, los resultados de los meta-análisis realizados por Allen et al., (2004); Allen et al., (2008) y por Ghosh & Reio (2013) ofrecen una evidencia sustancial de los beneficios asociados con el mentoring.

A continuación, se presenta, a modo de síntesis, una relación derivada de la revisión de diferentes contribuciones publicadas, que hemos podido examinar para esta tesis.

- a) En cuanto a los docentes mentorizados, estos:
 - Reciben apoyo emocional y psicológico (Allen et al., 2004; Bearman et al., 2007; Marable & Raimondi, 2007).
 - Aprenden a reflexionar sistemática y críticamente sobre su propia práctica que mejora como fruto de dicha reflexión (Bozeman & Feeney, 2007; Amador, 2012; Harvey et al., 2016).

- Introducen y aplican enfoques pedagógicos y metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, consiguiendo mejores resultados de aprendizaje (Lindgren, 2005; Malderez & Wedell, 2007; Monk et al. 2010; Banu et al. 2016; Harvey et al. 2016).
- Se involucran en procesos de configuración y construcción de la identidad profesional docente en permanente cambio (Sánchez Moreno & Mayor, 2006; Ambler et al., 2016).
- Muestran mayor confianza en sí mismos como docentes, incrementan la capacidad para valorar sus habilidades y se sienten con mayor seguridad en sus intervenciones (Hubball, et al.2010; Abiddin & Hassan, 2012; Bean et al., 2014).
- Aumentan la motivación intrínseca para seguir procesos de mejora y compromiso con la calidad universitaria (Nakamura et al., 2009; Lumpkin, 2011; Clutterbuck et al., 2017).
- Desarrollan una mayor creatividad e iniciativa, planteándose nuevos retos de funcionamiento y organización en la docencia y en la gestión (Allen & Eby, 2010; Ingersoll & Strong, 2011).
- Experimentan mayores compromisos con la profesión y se sienten más identificados con la institución universitaria (Buchananm et al., 2008; Falzarano & Zipp, 2012).
- Aprenden a trabajar y colaborar en equipos docentes en tareas relativas a la enseñanza, a la investigación y a la gestión en funciones de coordinación o representación etc. (Hobson et al. 2009; Allen & Eby, 2010).
- Logran mayor sentimiento de autoeficacia, y autoestima en el desempeño profesional (Donnelly & McSweeney, 2011; Fletcher & Mullen, 2012; Anafarta & Apaydin, 2016).
- Consiguen un aumento de productividad en la innovación y en la investigación (Bland et al., 2009; Liu et al., 2009; Amador, 2012; Falzaro & Zipp, 2012).
- Muestran nuevas comprensiones compartidas, conciencia de expectativas, establecimiento de metas y perspectiva de ayuda ante las dificultades (Boreen et al., 2000; Carnell et al., 2006; Amador, 2012).

- Consiguen mayor socialización e integración en la universidad, aumento de la cultura de la colaboración y de la colegialidad en los departamentos y facultades, estableciendo redes de intercambio y reduciendo el sentimiento de individualismo y aislamiento (Schrodt et al., 2003; Bland et al., 2009; Poteat et al., 2009; Lumpkin, 2011; Bullough, 2012; Anafarta & Apaydin, 2016)
- Llevan a cabo una construcción y confirmación de las bases teóricas para reflexionar y apoyar los objetivos de la institución universitaria (Hubball, et al.2010; Abiddin & Hassan, 2012).
- Logran un desarrollo de las competencias interpersonales, cognitivas y sociales tanto del mentor como del mentorado (Allen et al., 2004; Petersen, 2011; Bean et al., 2014).
- Sienten mayor satisfacción con su carrera profesional, integrando los diferentes aspectos, en un horizonte de sentido por la mejora de la profesionalidad académica (Abiddin & Hassan, 2012; Nakamura et al., 2009; Anafarta & Apaydin, 2016; Harvey et al., 2016).
- Se consigue un aumento de la permanencia y retención en la profesión universitaria (Feiman-Nemser, 2003; Bergevin & Martineau, 2007; Johnson et al., 2007; Falzarano & Zipp, 2012; Willians, 2012).

b) Efectos sobre los mentores

Hemos comprobado que son escasas y de poca entidad las investigaciones y estudios sobre los efectos del mentoring en los mentores (Boisclair, 2011). Algunos estudios han abordado el tema de manera teórica, sin verificarlos en la práctica (Kram, 1985). Los escasos estudios empíricos sobre el tema se han centrado en los beneficios devenidos por el ejercicio de ser mentores. Han sido fundamentalmente entrevistas semiestructuradas y relatos reflexivos de los propios protagonistas que informan de los beneficios percibidos sin documentar el impacto real. Pero últimamente han surgido algunos estudios de corte correlacional como el meta-análisis realizado por Ghost & Reio (2013).

Los mentores

- se sitúan en procesos de aprendizaje personal y desarrollo profesional (Liu et al., 2009; Nakamura et al., 2009; Lumpkin, 2011);
- desarrollan niveles de mayor competencia en el desempeño del mentoring como la comunicación, escucha activa y empatía (Sánchez Moreno, 2008; Grima et al., 2014);
- consiguen en su práctica unas planificaciones más colaborativas y reflexivas (Egan & Song, 2008; Sánchez Moreno, 2008; Amador, 2012; Eby et al., 2013);
- despliegan resortes diferentes de liderazgo entre sus colegas y en el contexto institucional (Allen & Eby, 2010; Boisclair, 2011; Grima et al., 2014);
- tienden a disfrutar de mayores niveles de satisfacción en su labor formadora ayudando a colegas (Poteat et al., 2009; Amador, 2012) y contribuyendo a la calidad de la institución (Parise & Forret, 2007);
- se sienten más satisfechos en su trabajo y más comprometidos con la organización y el desempeño del mentoring (Ragins & Scandura, 1999; Allen et al., 2004; Amador, 2012).

c) Igualmente desde la perspectiva de la institución, se producen beneficios organizativos:

- Se crea en la cultura organizativa de un recurso tangible a través del cual la institución apoya a su personal docente e investigador (Payne & Huffman, 2005; Petersen, 2011).
- Se considera el mentoring como una herramienta válida para la transmisión de los valores y la cultura de la institución (Allen & Eby, 2010)
- Se considera el mentoring como mecanismo de apoyo (Ramaswami & Dreher, 2007).
- Aumenta el compromiso de los profesionales con la organización (Allen et al., 2004; Payne & Huffman, 2005).
- Potencia la disposición del académico-mentor a seguir participando en programas de mentoring (Bland et al., 2009; Lumpkin, 2011).

Ciertamente se puede concluir que tanto de los programas de mentoring formal como de la práctica continuada en diversas instituciones universitarias se evidencian desde diferentes vías, beneficios y ventajas que para todos los implicados que llevan a renovar en sucesivas ediciones o a instaurar por vez primera la aplicación de esta estrategia en el desarrollo profesional de los académicos.

3.3.4. Programas de Mentoring.

En el ámbito de la investigación, existen numerosas publicaciones sobre programas de mentoring (Parise & Forret, 2007), la mayoría centradas en los docentes debutantes o noveles (Bergevin & Martineau, 2007). En las universidades anglosajonas (EE.UU., Gran Bretaña, Australia, Canadá...) desde hace años el mentoring está frecuentemente integrado en programas de desarrollo profesional en la institución universitaria, ofertados preferentemente a los nuevos docentes (Beane-Katner, 2014; Waddell et al., 2016) para favorecer su inducción a la docencia y a la cultura universitaria, pero también su capacitación pedagógica e investigadora (Thorndyke et al, 2008; Allen & Eby, 2010).

Aunque son escasos los estudios referidos al mentoring en la formación continua del profesorado universitario senior o consolidado, están aumentando en los últimos años (Lumpkin, 2011) orientados al desarrollo profesional en sus diversas vertientes. Así lo confirman autores como Fountain & Newcomer (2016) en un reciente estudio en torno a programas de mentoring en cien universidades, a través de las publicaciones editadas entre 1989 y 2014.

Algunos estudios revisados (Fountain & Newcomer, 2016; Manzano et al., 2012; Merrick, 2017) sugieren que existen factores asociados a la eficacia de los programas de mentoring, que aseguran la consolidación y sostenibilidad como estrategia formadora con:

- Unos objetivos claramente definidos en alineación con las metas y propósitos de la organización (Zellers et al., 2008; Lumpkin, 2011):
- Un liderazgo institucional y apoyo continuo, visible y auténtico de los diferentes niveles organizativos (Wahlstrom et al. 2006; Amador, 2012):
- Un desarrollo del mentoring desde un plano de horizontalidad e igualdad (Orland-Barak, 2014):

- El establecimiento de procesos efectivos de selección de mentores (Allen & Eby, 2010).
- Orientaciones para mentores, mentoras y mentorizados, mentorizadas sobre el proceso del mentoring (Lumpkin, 2011).
- Estrategias iniciales correctas para el establecimiento de los emparejamientos (Pfund et al., 2016).
- Una sólida capacitación y entrenamiento en el desempeño del mentoring, los programas de mentoría dependen de la calidad de la formación ofrecida a los mentores (Petersen, 2011).
- Una permanente supervisión que ayude a los mentores a definir su papel y a aprender cómo administrar con éxito el proceso de mentoring (León & López, 2009).
- Un reconocimiento y unas recompensas adecuadas para los mentores (Marcellino, 2011).
- Recursos disponibles y adecuados (Parise & Forret, 2007).
- Evaluación para la mejora continua (Lumpkin, 2011).

Algunos autores (Ramaswami & Dreher, 2007; Allen et al., 2008; St-Jean & Mathieu, 2011) defienden que los beneficios para ambos participantes, mentor, mentora y mentorizado, mentorizada, deben ser parte integrante de un programa de mentoring, sea de carácter formal o informal, si se quiere lograr la aceptación y el reconocimiento de su relevancia.

En consonancia con la literatura, el mayor desafío para el mentoring efectivo se deriva de las limitaciones de tiempo tanto para los mentores, mentoras y mentorizados, mentorizadas (Bagramian et al., 2011; Bean et al., 2014; Foutain & Newcomer, 2016).

Según algunas experiencias (Banu et al., 2016) el apoyo administrativo es probablemente más eficiente en un centro que en cada departamento, ya que un enfoque sistemático de todo el campus es probable que sea más consistente y útil. Es posible que los departamentos más pequeños no tengan suficiente personal docente senior que puedan servir como mentores, mentoras, por lo que una instancia o servicio central puede ayudar a

identificar al profesorado de otros departamentos que pueden desempeñarse en el mentoring (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

Una de las condiciones para mantener un programa de mentoring eficaz es la organización que establece criterios claros para la selección de mentores que incluye un compromiso con la capacitación inicial y continua de mentores, mentoras (Sánchez Moreno & Mayor, 2006; Fountain & Newcomer, 2016).

Algunos autores como Nakamura et al. (2009), basándose en las características y resultados de los programas de mentoring exitosos, proponen que mentores y mentoras, mentorizados y mentorizadas desarrollen una herramienta de autoevaluación. Aunque los autores no lo han probado empíricamente de modo suficiente, la herramienta de autoevaluación es prometedora porque describe y suministra pautas de cómo evaluar las competencias y funciones de mentores, los incentivos de mentores, las relaciones y el desarrollo profesional de personas mentoras y mentorizadas.

3.4. Funciones y Roles del Mentor, Mentora

Desde una perspectiva funcional abunda la bibliografía que trata de definir la figura del mentor mediante la enumeración de las funciones a desempeñar. Al revisar la literatura relacionada con programas de mentoring institucionalizados en diversos países, la definición de los roles y funciones del mentor, mentora académico coincide con una orientación centrada en el desarrollo personal y profesional del docente en la que el mentor o mentora cumple roles de guía, facilitador, apoyo, consejero y evaluador (Kram 1985; Scandura & Ragins, 1993; Feiman-Nemser, 2003; Malderez & Wedell, 2007; Sánchez Moreno, 2008).

Kram (1985) sugiere que el mentoring en su concepción moderna, ejerce dos funciones principales hacia el mentorizado: una, relacionada con el desarrollo de la carrera o en la profesión (función instrumental), y la otra, de apoyo psicosocial relacionada más con aspectos personales, fomentando el sentimiento de competencia y de confianza en sí mismo, así como de ser modelo y emitir feed-back eficaces. A esta misma observación

llega el británico Clutterbuck (2015) con la estructura del cluster del mentoring en dos ejes: el desarrollo de la carrera y el desarrollo psicosocial del profesional.

A su vez Scandura (1993) basándose en las aportaciones de Kram, realiza un análisis factorial exploratorio y constata que aparecen además de las dos funciones de Desarrollo de la Carrera y Apoyo Psicosocial, una nueva: el Rol de modelo. Esta misma conclusión es confirmada en posteriores investigaciones (Scandura & Ragins, 1993; Pellegrini, 2010).

En una propuesta conceptual, Houde (1995) formula la existencia de 12 diferentes funciones que el mentor, mentora puede desempeñar de modo general en un proceso de mentoría. Esta clasificación, sin fundamentación empírica alguna, ha sido muy difundida y ha servido de referencia a posteriores estudios. Como se puede apreciar más adelante en la Tabla 10. Las funciones del mentor, pueden ejercerse considerando tanto el desarrollo profesional del sujeto como favoreciendo el desarrollo integral de la persona, ya que subyacen a ambas dimensiones.

Unos años más tarde, Malderez & Wedell (2007) señala diferentes roles a desempeñar por el mentor cuando desarrolla su función como *acculturator*, *model*, *support*, *sponsor* y *educator*. Así, cuando un mentor actúa como:

- *acculturator* ayuda a los docentes a entender y asumir la cultura específica de la institución universitaria en la cual desarrollan su actividad profesional.
- *model*, modela actitudes positivas hacia la innovación metodológica, un compromiso con su propio desarrollo profesional y un desarrollo de relaciones profesionales con colegas y estudiantes.
- *support*, construye una relación de confianza y cercanía con los profesores mostrando un compromiso con su desarrollo personal y profesional.
- *sponsor*, apoya a los docentes en la construcción de redes y equipos o grupos de innovación e investigación para ser reconocidos en la institución en la que están llevando a cabo su labor docente.

- *educator*, posibilita los procedimientos para que los profesores logren construir sus aprendizajes y desarrollen las competencias profesionales.

Casi simultáneamente Sánchez Moreno (2008) recoge una serie de funciones que Carol A. Mullen (2008) asigna a los mentores:

- *Patrocinio*: proponer al profesorado para desempeñar algunos roles dentro y fuera de la institución educativa.
- *Exposición y visibilidad*: impulsar a los mentorizados a participar en foros, grupos y redes de índole profesional.
- *Preparación y formación*: compartir conocimiento y estrategias sobre aspectos del desarrollo profesional docente.
- *Protección*: ayudar al profesorado en dificultades relacionadas con la enseñanza y la investigación o las de carácter más administrativo o técnico.
- *Desafío en la misión*: animar a los mentorizados a investigar o llevar a cabo innovaciones en la enseñanza con nuevas metodologías, ofreciéndoles feed-back en el proceso llevado a cabo.
- *Rol de modelo*: mostrarse ejemplarizante en el afrontamiento de los retos y en la gestión de las tareas y en la resolución de los problemas.
- *Aceptación y confirmación*: comprender y aceptar incondicionalmente, escuchando y respetando a sus mentores.
- *Recomendación*: dialogar, sugerir y confrontar con los mentorados en los asuntos tratados en la sesión en relación a su desarrollo profesional.
- *Colega*: ser cercano y mostrar compañerismo en una relación claramente humana y profesional.

En el ámbito empresarial y más concretamente, en el desarrollo del emprendedor una investigación con apoyo estadístico, sobre las funciones del mentor en las organizaciones, ha sido la de St Jean (2010) a partir de los estudios de Kram (1985), pero también de otros estudios precedentes como los de Scandura & Ragins, (1993) y Houde (1995). Los resultados han permitido definir 4 funciones psicológicas (Dar confianza, Reflejar, Dar seguridad, Motivar); 4 funciones del desarrollo de la carrera (Integrar,

Informar, Confrontar y Guiar), y 1 función de Modelo (ser modelo). Si bien de los resultados se han obtenido dos factores inspirados en Kram (1985), no obstante emerge con solidez y entidad propia la función de Modelo de rol, muy diferenciada de las dos funciones tradicionales. La tabla muestra una relación comparada entre la clasificación desde presupuestos teóricos Houde (1995) y la de St Jean (2010) derivada de una investigación empírica.

Tabla 9. *Funciones del mentor/a*

Funciones (Houde 1995)	Funciones (St-Jean, 2010)
Acoger	Dar confianza
Dar Seguridad	Dar Seguridad
Enseñar	Informar
Responder	Reflejar
Entrenar	Integrar
Favorecer el progreso	Motivar
Guiar	Guiar
Aconsejar	Confrontar
Ser modelo	Ser modelo
Apoyar moralmente	
Presentar desafíos	
Dar feed-back	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar existen pocas coincidencias entre las dos clasificaciones, escasas aproximaciones en otras, y numerosas divergencias. A tenor de estas divergencias, fueron sucediéndose otros estudios desde diferentes ámbitos.

Atores como (Williams, 2008; Waterman & Hé, 2011; Cullingford, 2016) coinciden en afirmar que quien actúa como mentor y mentora ha de ser una referencia para el mentorizado (por conocimiento, experiencia adquirida, investigación realizada...) y tiene que desempeñar funciones como las que recogen Orland-Barak (2010) y Dejean & Charlier (2012) en sus trabajos sobre el profesorado novel: guiar y apoyar la reflexión, explorar y construir el pensamiento del docente; facilitar la inserción en la institución educativa; incentivar modelos pedagógicos innovadores; ser fuente de conocimiento; identificar puntos críticos en el desempeño docente; promover un plan de innovación o mejora docente; y evaluar el desempeño docente al final del proceso de acompañamiento.

Se observa entonces que según la conceptualización del proceso de mentoring, los roles y funciones del mentor están destinadas fundamentalmente a promover conversaciones reflexivas centradas en la agenda concreta del desarrollo profesional, ya sea del profesorado principiante, ya sea del consolidado como destaca el investigador israelí Orland-Barak (2014) en su trabajo.

Aunque es evidente que la actividad del mentor es multifuncional (Fowler & O’Gorman, 2005), las funciones que asume no pueden considerarse una serie limitada como subrayan Bernatchez et al. (2010), tras hacer una exhaustiva relación de tareas formadoras llevadas a cabo por mentores en diversos programas de mentoring con docentes en la universidad. De ahí la importancia fundamental de estructurar con coherencia y ajuste el diseño y organización de los programas de mentoring (Dubin & Recht, 2008; Egan & Song, 2008; Finkelstein & Poteet, 2010) en la institución como se abordará más adelante.

También, han aparecido estudios más centrados en las diferentes experiencias de mentoring en la ES. Generalmente los aspectos enfatizados en las investigaciones sobre los mentores son las funciones de acompañamiento y apoyo a los mentorizados en diferentes facetas (Duchesne & Kane, 2010). Así pues, el mentor o mentora se caracteriza por ser profesorado con experiencia en la labor profesional docente que, a través de una relación dialógica y de confianza, es capaz de guiar procesos de acompañamiento y reflexión pedagógica (Jorro, 2012a) de profesores principiantes o consolidados, promoviendo la búsqueda de opciones para desarrollar procesos de mejora y calidad profesional (Dejean & Charlier, 2012; Lebel et al., 2012).

En esa perspectiva destacan algunos aspectos: el rol del mentor es ser un interlocutor activo, una especie de *caja de resonancia* de ideas y *reflejo* de comportamientos del docente en formación (Kamvounias et al., 2008), favoreciendo un desarrollo profesional con más autonomía, y con capacidad de aprender en forma permanente a través de la reflexión de su propia práctica (Michael, 2008; Mullen, 2008; Zachary, 2012).

En este sentido el mentor, como recuerda Petersen (2011), de forma colaborativa, organiza e implementa procesos de desarrollo profesional docente a partir de situaciones reales de la experiencia del mentorizado, aportando instrumentos para interpretar y analizar los contextos universitarios como apostilla Wunsch (2006).

Como se puede apreciar el mentoring desde su vertiente educativa, encaja perfectamente con los nuevos roles de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando al mentor, como facilitador, y al mentorizado como generador de su propio conocimiento (Wanberg et al. 2003; Johnson, et al., 2007; Savickas, 2007; Manzano Soto et al., 2012).

Ahora bien, si a nivel teórico resulta fácil delimitar estos roles, en la práctica la separación es más compleja, llegando a coincidir varios roles en quien asume el papel de mentor o mentora (Turban & Lee, 2007; Wang et al., 2010).

3.4.1. Competencias del Mentor, Mentora.

En este proceso de acompañamiento se requiere que la persona que actúa como mentor presente una serie de características, aunque prime la experiencia profesional. Si tenemos en cuenta la variedad de roles y funciones del proceso, resulta conveniente que el mentor cuente con una amplia gama de competencias para ejercer con éxito su cometido (Cuerrier, 2004; 2012).

A partir de una revisión sobre la literatura del mentoring, Orland-Barak, (2006) y Marcelo (2008) deducen que este proceso de acompañamiento requiere del mentor una serie de competencias que permitan desarrollar un modelo de crecimiento y desarrollo profesional mutuo en un contexto determinado.

De acuerdo con el planteamiento de Vélaz de Medrano (2009), un profesional competente -en nuestro caso, el mentor- sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un *uso estratégico* de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en *saber sobre* (conocimientos); *saber cómo intervenir* (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades socioemocionales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

En este sentido Sedlacek et al. (2010), formularon un catálogo de comportamientos de los mentores siguiendo un proceso inductivo de agrupamiento de las diferentes acciones desarrolladas en la mentoría educativa descrita por Norman & Feiman-Nemser (2005).

Las competencias giran en torno a estas cuatro dimensiones:

- *aptitudinales*: referidas a conocimientos, procedimientos y habilidades;
- *intrapersonales* o de personalidad: proactividad, intuición, coherencia, entusiasmo, sensibilidad, humildad, optimismo, integridad, sinceridad, paciencia, etc.;
- *interpersonales* o de relación con los demás: escucha activa, empatía, receptividad, sutileza, asertividad, adaptación, participación, compromiso e inteligencia emocional; y
- *técnicas*, como saber preguntar, reconducir la situación y manejar diversos instrumentos.

Por otro lado, Wyre et al. (2016) destacan, que un mentor debe responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales como: ser especialistas en su área, ser capaz de inspirar y empoderar a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y analíticos, ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles.

Ahora bien, según Wang et al. (2010), la competencia relacional de un mentor a la hora de acompañar al docente puede ser examinada desde los cuatro clásicos enfoques: el no directivo, el colaborativo, el de asesoramiento y el de control. El primero es el más ajustado por lo que comporta de escucha de las emociones, de la discusión sobre sus puntos fuertes y débiles y de evaluación del proceso comunicativo (Universidad de Comillas, 2016).

Además, en su rol de mentor, como sostiene Clutterbuck (2015) el docente debe dominar ciertas técnicas de observación, de devolución de informaciones recogidas, de comunicar el feedback oportuno, siempre desde una perspectiva positiva.

En un estudio recopilatorio (Inostroza de Celis et al., 2010) exponen una relación de competencias que en diferentes prácticas de mentoring en la inducción docente de la institución universitaria aparecen como significativas. Las competencias son las siguientes; el mentor o mentora:

- Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.
- Genera un ambiente facilitador del encuentro profesional con el novel.
- Comunica ideas en los diversos escenarios de su actuación profesional.
- Genera situaciones para la construcción de aprendizajes significativos.
- Asesora al docente en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes.
- Asesora al profesor en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.
- Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del principiante.
- Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.
- Promueve que el novel se constituya en agente de cambio.
- Genera redes para la integración del docente en los contextos de desempeño.

El trabajo de investigación sobre el mentoring en el mundo de las organizaciones, llevado a cabo por Cohen (1998), ha dado lugar no sólo a una propuesta de estructuración

del proceso de mentoring sino también al diseño del perfil competencial del mentor y a un instrumento de evaluación y autoevaluación del mismo. Estas contribuciones han sido muy utilizadas y valoradas positivamente sobre todo en las organizaciones empresariales y en las instituciones de desarrollo profesional, como en la Educación Superior.

A continuación, se expone en la tabla 10 su aportación. En la primera columna se presentan y definen las dimensiones del mentoring, como ejes transversales del proceso. En la segunda columna, se señalan los objetivos pretendidos con cada una de las dimensiones. Y en la tercera, una relación de algunos de los comportamientos que concretan las competencias del mentor.

Tabla 10. Perfil de Competencias del Mentoring

Dimensiones	Objetivo	Comportamientos
RELACIÓN: Transmitir comprensión y aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado.	Crear un clima de confianza para que el mentorizado comparta sus experiencias positivas y negativas y reflexione sobre ella.	Escucha activa Pregunta entorno a preocupaciones. Contrasta información, basada en observaciones, más que en deducciones. Verifica que comprende los sentimientos y las posturas del mentorizado. Muestra apoyo emocional, sin emitir juicios en sus respuestas.
INFORMACIÓN: Solicitar al mentorizado información sobre sus conocimientos y objetivos y sobre expectativas y progresos conseguidos.	Se asegura de que la planificación realizada se basa en un conocimiento suficiente y correcto del mentorizado.	Se cerciora de forma objetiva de la situación profesional del mentorizado. Revisa el perfil profesional y su desarrollo adecuado. Asesora sobre alternativas posibles a la problemática surgida. Comprueba que comprende correctamente los comentarios del mentorizado. Se basa en datos concretos, para decidir adecuadamente.
GUÍA: Facilitar al mentorizado una revisión de sus intereses, competencias y creencias en relación a su situación profesional.	Posibilitar la valoración de diferentes alternativas ante la toma de decisiones en torno a su desarrollo profesional.	Induce a expresar puntos de vista personales. Devela suposiciones e hipótesis. Presenta múltiples puntos de vista sobre un problema. Examina el nivel de compromiso. Analiza las razones en base a los objetivos. Revisa las preferencias en la situación profesional.
CONFRONTA: Poner en cuestión las explicaciones del mentorizado de sus acciones y decisiones	Valora críticamente comportamientos y estrategias adoptados para cambiarlas según sus posibilidades.	Evalúa las posibles consecuencias posibles negativas de una crítica en el mentorizado. Reconoce la preocupación por las consecuencias negativas en la relación

sobre su desarrollo profesional.		<p>personal ante críticas constructivas. Confronta verbalmente ante discrepancias entre metas y grado de compromiso, estrategias y acciones para conseguirlas. -Selecciona sus comportamientos y estrategias en base a conseguir un cambio significativo Realiza cuidadosamente críticas y comentarios para reforzar la autoeficacia del mentorizado</p>
REFERENCIA/ MODELO: compartir experiencias, actitudes y emociones, personales y profesionales, apropiadas a la situación y enriquecimiento del mentorizado.	Aprende a afrontar las dificultades para superarlas hacia el logro de sus metas profesionales.	<p>Comparte sentimientos, ideas y experiencias basándose en ejemplos como factor de aprendizaje y motivación. Muestra confianza en la capacidad de compromiso para conseguir metas realistas en el mentorizado. Incita a asumir riesgos calculados ante oportunidades de desarrollo profesional. Promueve a la acción o al cambio para el logro de objetivos.</p>
ANIMADOR: estimular la capacidad crítica ante su futuro profesional y las posibilidades de su desarrollo.	Anima a iniciar cambios constructivos por iniciativa propia para obtener logros profesionales.	<p>Propicia la reflexión sobre el proceso seguido y los nuevos desafíos. Pone en común impresiones sobre la capacidad personal del mentorizado ante el cambio Repasa las elecciones tomadas considerando recursos y opciones Analiza las estrategias para la toma de decisiones y solución de problemas Expresa confianza ante decisiones razonablemente adoptadas por el mentorizado Anima a seguir en el desarrollo profesional y superación de los retos Muestra confianza en la consecución de los objetivos profesionales.</p>

Fuente: Adaptado de Cohen (1998)

Cohen (1998) en su trabajo ha asumido las dimensiones suficientemente comprobadas en investigaciones anteriores, como el desarrollo de la carrera profesional, el apoyo psicosocial y el modelo de referencia de actuación del mentor. Al mismo tiempo ha ofrecido un instrumento, suficientemente fundamentado desde el punto de vista teórico, empíricamente validado y debidamente aplicado en diferentes contextos.

Sin embargo, entendemos que en la perspectiva actual, se echa de menos en este trabajo la competencia que promueva la práctica reflexiva del profesional mentorizado, factor fundamental en el planteamiento actual del proceso de mentoring.

3.4.2. Selección de Mentores, Mentoras.

Es evidente la importancia fundamental de contar con mentores competentes. Un Programa de Mentoring se basa en el acertado reclutamiento y selección de mentores.

Algunos autores (Grossman, 2009; Harvard Business School, 2004; Vélaz de Medrano, 2009) establecen unos requisitos mínimos que pueden servir de pauta para una primera selección:

- Tener una cierta trayectoria profesional.
- Ser profesionales de reconocido prestigio y aprecio en su centro.
- Poseer o tener acceso a una información suficiente del desarrollo de la carrera y de la institución universitaria.
- Ser una persona cercana y cordial.
- Estar sólidamente vinculado a su institución, sintiéndose satisfecho en su trabajo.
- Disposición a invertir el tiempo y el esfuerzo en el desempeño de la función de mentor.

Asimismo, la experiencia cosechada por las profesoras Sánchez Moreno y Mayor (2006) en la dirección de programas de mentoring les lleva a definir algunos requisitos en la constitución de la pareja del mentoring:

- Pertenecer a la misma área de conocimiento, incluso al mismo departamento.
- Disposición voluntaria al desempeño del mentoring.
- Participación de los mismos docentes en el emparejamiento o formación de las parejas. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que elegir de mutuo acuerdo la pareja mentor, mentora/mentorizado, mentorizada es el procedimiento más adecuado para garantizar un funcionamiento óptimo de las mentorías (Erich, et al., 2004; Underhill, 2006; D'Abate & Eddy, 2009; Ewing et al., 2009; Amador, 2012).

En algunos países la voluntariedad de los mentores incide en el escaso número de quienes se ofrecen al desempeño de dicha función, resultando ser uno de los escollos, en la selección de mentores (Baugh, & Fagenson-Eland, 2007). Para intentar superar esta dificultad, se destacan claramente los beneficios que se obtendrían por el mentor: altruismo hacia otros docentes, aprendizaje experiencial de nuevas competencias, atreverse con nuevos desafíos profesionales, recorrer nuevos itinerarios de desarrollo profesional, la

mejora de las relaciones, el desarrollo personal como señalan algunos autores (Bearman et al., 2007; Banu et al., 2016).

Como apunta Lumpkin, (2011) prestar mucha atención a la selección de mentores con unos criterios bien determinados asegura en un nivel notable el éxito del programa. Los mentorizados buscan profesores y profesoras cuidadosas, pacientes, confiables y buenas comunicadores, que sean capaces de establecer fácilmente nexos y compromisos entre ellos. Es decir, los mentorizados quieren mentores que tengan habilidades para apoyar, alentar y asesorar (Wunsch, 2006; Zafar et al., 2012)

3.4.3. Formación para el Mentoring.

Ser un buen docente no es necesariamente lo mismo que ser un buen mentor (Orland-Barak, 2006; Bullough, 2012) y convertirse en un buen mentor o mentora es un proceso que toma tiempo, más bien años que meses (Wang et al., 2010). Algunas evaluaciones de la práctica del mentoring en la universidad detectan que el rol del mentor está estrechamente asociado a la representación tradicional del docente en la función de tutoría con sus estudiantes universitarios (Sánchez Moreno, 2008). Por ello, emergen numerosas actuaciones más propias de una postura de enseñante, directiva y jerárquica (León & López, 2010).

Llegar a ser un mentor eficaz implica una preparación adecuada, además de poseer cierta experticia como académico docente e investigador. Es incuestionable la existencia según Petersen (2011), que unos criterios para un mentoring eficaz incluyen un compromiso con la formación inicial y continua de personas mentoras, viéndolo también como un mecanismo importante para retener a los mentores, mentoras en su desempeño; aspecto que también destaca Mullinix (2002) al considerar que la capacitación y el apoyo permanentes a los mismos, sirven como un mecanismo importante para su fidelización en el programa de mentoring. A este respecto Barrett (2002) considera el entrenamiento y la supervisión de mentores, mentoras como un beneficio clave para el desarrollo profesional del mentorizado y mentorizada.

La larga experiencia de mentoring obtenida en la Universidad de Sevilla ha permitido recoger las dificultades mostradas por sus mentores: iniciar y construir una

relación de confianza con los docentes a los que asesoran, saber organizar el tiempo y el espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje con ellos y exponer de manera didáctica un determinado contenido. Pero todavía se consideran menos formados para el ejercicio de diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones, o en la elaboración de instrumentos de evaluación que sean válidos y fiables, en el conocimiento de diferentes técnicas de observación y análisis de la enseñanza (Sanchez Moreno, 2008).

Otros autores (Ballesteros & Nubiola, 2013) desde su propia experiencia e investigación sostienen que el mentor atiende a tres tipos de necesidades: las emocionales, las de tipo técnico-profesional y las de orden estético-intelectual, por lo que aquellos que desarrollan esta labor, parece evidente que deben poseer ciertas características personales y profesionales que les permitan dar respuestas apropiadas.

Hace unos años Aspfors & Fransson (2015) llevaron a cabo un meta-análisis de 10 artículos publicados últimamente, para profundizar en la comprensión sobre el mentoring. La conclusión más importante fue la referida a que la formación de personas mentoras:

- Desarrolle ampliamente las claves del proceso de aprendizaje y del mismo proceso de mentoring.
- Preste atención, incorporando de modos diferentes, a las dimensiones contextuales, teórico-analíticas y relacionales.
- Esté bien integrada en el contexto universitario de los mentorizados.
- Esté equilibrada con componentes teóricos y prácticos.
- Incluya ricas posibilidades de interacción y reflexión crítica.

Además, esta formación debe ser permanente por un desarrollo profesional continuo, como un mentoring de mentores, mentoras. A este respecto ya Mullinix (2002) hablaba de establecer grupos de diálogo permanente para mentores, ya que pueden servir como excelentes mecanismos de apoyo para la reflexión colaborativa y aprendizaje compartido sobre el proceso de mentoría.

En este mismo sentido, abunda la investigación realizada en torno a la formación de mentores en la Universidad de Ottawa (Philion, 2007). El autor señala la importancia que tiene la creación de un espacio reflexivo donde los mentores apoyados por otros expertos

analizan, comparan y revisan las modalidades de acompañamiento privilegiadas. Esta capacitación se inscribe en la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y tiene como telón de fondo el acompañamiento, realizado a través de la práctica reflexiva y el acompañamiento meta-cognitivo.

En la Universidad de Valencia se desarrolla un curso de formación de mentores de corta duración (ocho horas) con el objetivo de que el mentor, mentora adquiera y desarrolle competencias de asesoramiento y acompañamiento para que las personas mentorizadas pueda desarrollar/mejorar las funciones de su puesto de trabajo (Sánchez Delgado et al., 2015). Los mentores consideran la formación como muy importante, de forma particular en la relación de ayuda y en la definición del rol complejo como mentores, mentoras.

Ya Franke & Dahlgren (1996) enumeraron una serie de cualidades que necesita tener el mentor y mentora: empatía, paciencia, flexibilidad, sensibilidad, disciplina, orden y discreción. En este sentido, la reflexión en profundidad promueve la identificación y comprensión de las complejidades, nuevas perspectivas y diferentes niveles de conocimiento y es una habilidad analítica que facilita el desarrollo profesional (Schön, 1992, 1998; Elleer et al., 2014).

Los hallazgos de algunas investigaciones (Cohen, 2004; Wyre et al., 2016) resaltan la importancia del pensamiento crítico de mentores, las habilidades de análisis y reflexión. Los mentores deben ser estimulados a reflexionar y analizar no sólo la naturaleza de la mentoría, sino también la enseñanza en general y el desarrollo profesional de los profesores en particular (Dejean & Charlier, 2012). De esta manera, los mentores pueden desarrollar sus propias habilidades formativas al mismo tiempo que ayudan a otros a analizar y desarrollar su enseñanza. Lo más importante es que están dispuestos a desafiar las suposiciones tomadas por supuestos. En otros estudios (Daudelin et al., 2005; Fletcher, 2006; Díaz & Bastias, 2012) surgen diversos enfoques para mejorar la reflexión y ampliar las nuevas dimensiones del conocimiento, como la investigación-acción y el aprendizaje basado en la experiencia. Como revelan los resultados, el tiempo dedicado al aprendizaje de los procesos de reflexión es apreciado singularmente por los mentores, mentoras (Egan & Song, 2008; Hubball et al., 2010).

Pfund et al. (2013; 2014) demuestran que un programa de capacitación de mentores basado en competencias puede mejorar las habilidades de los mentores. Los autores realizaron un ensayo controlado aleatorio (ECA) en 16 centros de salud académicos a lo largo de un año, que permitieron fundamentar el planteamiento y diseño del programa y la eficacia del mismo.

Las personas mentoras cualificadas no sólo servirán como modelo docente que es capaz de practicar, modelar, analizar, reflexionar sobre el contenido enfocado y la enseñanza orientada al alumno en acción. Sino que es capaz también el mentor, de practicar, modelar, analizar, reflexionar, sobre el proceso de mentoría en sí y sus resultados (Ingersoll & Strong, 2011).

El mentor y mentora, como ha subrayado ampliamente la literatura (Huber et al, 2010; Hudson, 2016), no solo modela los aspectos formales y metodológicos del hacer docencia, sino también las prácticas éticas que conllevan la obtención, comunicación y utilización de los resultados de su práctica pedagógica en un escenario de alianza de trabajo que se oriente tanto al logro de objetivos acordados como al mantenimiento de una relación de apego cercana y segura.

Las personas mentoras deben apropiarse de una práctica reflexiva y dialógica (Lison, 2013), en conjunto con su mentorizado o mentorizada, estableciendo límites y reglas de clasificación y estructuración, acordes y flexibles a las diversas etapas del proceso y a los requerimientos de cada situación y contexto (Ingleby, 2014).

Las sesiones de formación de entrenamiento, como mencionan los estudios de Johnson (2015) y Kaczmarek-Cabaret (2012), proporcionan diferentes estrategias que un mentor, mentora pueda utilizar: procedimientos de retroalimentación; comunicación y habilidades interpersonales; estrategias de supervisión, líneas de pensamiento profesional, discusión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, etc.

Hasta el momento se han analizado diferentes experiencias de mentorización y se ha sometido a comprobación la eficacia de determinados métodos (León & López, 2009). Algunas de las conclusiones convergen al considerar que el mentor ha de constituirse como un profesional estratégico con habilidades reguladoras para planificar, orientar y evaluar los propios procesos cognitivos relacionados con su actuación mentora. Por este

motivo, la formación debe estar basada en ciertos principios u orientaciones para construir conocimientos y desarrollar determinadas actitudes y habilidades que de por sí no se poseen ni deben suponerse (León & López, 2010; Manzano et al., 2012).

Un proceso formativo debe permitir a los mentores (Inostroza de Celis, 2010; Manzano et al., 2012; St-Jean & Mitrano-Méda, 2013) entre otros aspectos:

- Explorar las propias creencias y actitudes que subyacen a la labor de mentoring y del mismo proceso de aprendizaje.
- Poseer el conocimiento, las habilidades y los recursos para apoyar a los mentorizados, mentorizadas a diseñar y planificar sus intervenciones docentes y sus diseños investigadores.
- Desarrollar habilidades relacionales y de comunicación.
- Contar con habilidades para establecer diálogos, quizá con un estilo mayéutico, sobre la práctica docente de tal forma que el profesorado mentorizado llegue a ser capaz de autoevaluarse reflexivamente, formulando planes de mejora y permitiendo su continuo desarrollo profesional.
- Aprender estrategias para evaluar el desempeño de los docentes-mentorizados teniendo como referencia ciertos criterios fundamentados.
- Construir conocimiento significativo y desarrollar estrategias que permitan su propio desarrollo profesional como mentores, mentoras.

En el mentoring, la relación es especialmente importante. A este respecto, según el European Competence Matrix “Mentor” (2012) el profesional de la mentoría ha de:

- Poseer conocimiento excelente de la vida universitaria y de todos los aspectos profesionales que atañen a sus docentes.
- Mostrar competencia para compartir conocimiento.
- Establecer una relación de cercanía y de comunicación interpersonal, tejida de escucha activa y empatía.
- Motivar en el aprendizaje y en la mejora profesional.
- Dominar las etapas del desarrollo profesional docente e investigador.

- Crear y mantener una relación efectiva con el mentorizado que le ayude a alcanzar metas profesionales.
- Asegurar la sostenibilidad del docente en su desarrollo profesional.
- Ayudar al mentorizado a adquirir conciencia y aclarar sus metas y prioridades profesionales.
- Fomentar la auto-reflexión sobre su desempeño de mentor y el proceso de mentoring que está llevando a cabo, de modo que maximice el proceso de mentorización.

A lo largo de este apartado ha quedado patente la necesidad de una formación para la mentorización. Se hace evidente la capacitación inicial de mentores y mentoras en una abanico no pequeño de competencias que les haga ser eficaces en el establecimiento y desarrollo de un proceso de mentoring ajustado al momento de desarrollo profesional de su mentorizado o mentorizada. Se subraya que esta formación ha de mantenerse a través de un acompañamiento de la práctica de mentorización, que involucre en un permanente desarrollo profesional de quien la lleva a cabo.

Sin duda alguna, como numerosos autores ponen de manifiesto, una adecuada formación inicial y continua de mentores y mentoras es un desafío actual a las instituciones que llevan a cabo programas de mentoring en la Educación Superior.

3.5. Dimensiones del Mentoring

En este apartado vamos a presentar una visión panorámica de la evolución y la situación actual de la investigación en torno al mentoring centrado en sus dimensiones, para enriquecer el marco teórico del presente estudio. Para ello vamos a señalar algunas investigaciones relevantes en cuanto a dichas dimensiones.

Este análisis nos ha permitido establecer cinco dimensiones, derivadas de unos u otros estudios, aunque no figuran las cinco en conjunto en ninguno de ellos. Todas y cada una de ellas se derivan del análisis conceptual del mentoring, pero también de su desempeño y de las evaluaciones realizadas sobre el mismo en los diversos ámbitos profesionales.

A pesar de la ausencia de una teoría comprensiva del mentoring, admitida por la comunidad científica, numerosas investigaciones como refieren Myers & Anderson, (2012) han intentado identificar los dominios o dimensiones principales que estructuran el concepto de mentoría.

Nora & Crisp (2007) identificaron cuatro dominios principales o dimensiones latentes que comprenden el concepto de mentoría: (1) apoyo psicológico y emocional, (2) apoyo para establecer metas en el desarrollo de la carrera profesional, (3) apoyo a conocimientos académicos/científicos del mentorado para ayudarlo a progresar y (4) reflejo de un modelo a seguir.

El apoyo psicológico y emocional, se basa en las perspectivas teóricas de Kram (1985), Cohen, (1999) y Ross, (2005). Implica una relación fuerte y de apoyo, un sentido de escuchar, proveer apoyo moral, identificar problemas y proporcionar estímulo, y establecer una relación de ayuda en la que haya entendimiento mutuo y vinculación entre el mentor, mentora y el mentorizado, mentorizada. Asimismo, se considera que la mentoría implica una discusión de los temores y las incertidumbres, así como su énfasis en la creación de la confianza en sí mismo del mentorado, con la escucha activa y empática y una comprensión y aceptación genuinas de los sentimientos del aprendiz (Cohen 1998) y la utilización apropiada de la retroalimentación del mentor, mentora.

El segundo ámbito, el establecimiento de metas y las trayectorias de desarrollo profesional, representa la idea subyacente de que el mentoring incluye una evaluación de las fortalezas, debilidades y habilidades del mentorizado y ayuda con el establecimiento de objetivos profesionales. Cohen (1998; 2004) define seis líneas de trabajo: la exploración de los intereses, habilidades, ideas y creencias; la estimulación del pensamiento crítico con respecto a la visión del futuro y el desarrollo del potencial personal y profesional; el proceso reflexivo permanente; el ofrecer información detallada y sugerencias específicas sobre sus planes actuales y el progreso en el logro de metas personales y profesionales; el enfoque respetuoso de las explicaciones de las decisiones específicas o la evitación de decisiones y las acciones relevantes para el desarrollo profesional; facilitación y apoyo en la consecución de logros.

El tercer ámbito latente, el apoyo al conocimiento de los temas académicos/profesionales, se centra en el avance del conocimiento del estudiante relevante para su campo elegido. Para ello evaluar, confrontar y desafiar al aprendiz académicamente y en el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, discutir los logros del aprendiz con otros, nominarlos para posiciones, proporcionar visibilidad son aspectos adicionales que se cree que forman parte de este dominio. Por último, la idea de que un mentor, mentora sirve de patrocinador y al mismo tiempo proporciona apoyo para la realización del sueño de la idea.

Finalmente, el cuarto dominio, la existencia de un modelo a seguir, se concentra en la capacidad del aprendiz para aprender de las acciones presentes y pasadas del mentor, mentora, así como de sus logros y fracasos. En esta dimensión, se hace hincapié en compartir, o revelar experiencias de vida y sentimientos por parte de las personas mentoras para personalizar y enriquecer la relación entre él mismo y el alumno (Kram 1985; Cohen 2004).

Además, la perspectiva de que el mentor, mentora sirve como un ejemplo y una guía para un nuevo mundo social, proporcionada por Levinson (1973). La oportunidad de observarle con otros líderes o gerentes, manejar conflictos y equilibrar las demandas profesionales y personales es el enfoque final de la cuarta variable latente.

En la investigación uno de los aspectos más estudiados son las dimensiones del mentoring (Myers & Anderson, 2012). En la exploración y análisis de la teoría y de los diferentes instrumentos de medida del Mentoring se ha llegado a identificar y determinar las siguientes dimensiones del desempeño del Mentoring Tabla 11.

En la elaboración y definición de estas dimensiones se ha procedido a través de una revisión y análisis pormenorizados de las investigaciones teóricas y empíricas del mentoring en diversos ámbitos profesionales - empresariales, sociales, académicos y de salud-. Para ello no sólo se ha tenido en cuenta las referencias hasta ahora mencionadas, sino que también se ha prestado una atención especial a algunos estudios de las dimensiones de los instrumentos de evaluación del desempeño de la mentoría encontrados.

Tabla 11. *Dimensiones del Mentoring*

Dimensión . Descripción	Factor/Función	Autor
<p>Convergencia/alianza</p> <p>Acuerdo y coincidencia compartida en pretensiones y expectativas, procedimientos y normativas del proceso establecido en el que están involucrados mentor y mentorizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Semejanza percibida -Semejanza percibida -Colaborative -Alianza -Alineacion de expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> -Horvath & Greeberg, (1989) -Conn et al., (2013) -Eby et al., (2013) -Fleming et al., (2013) -St-Jean & Audet, (2013)
<p>Asesoramiento y Orientacion</p> <p>Proporciona información, orientación, asesoramiento y apoyo centrados en el desarrollo de la carrera y el ejercicio profesional en un contexto determinado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Information -Guide -Career Support Facilitation -Encadrement professionnel -Guidance -Career Support -Mayéutico -Feed-back -Desarrollo de la carrera -Promoting Professional development -Motivaciones y retos 	<ul style="list-style-type: none"> -Scandura & Ragins, (1993) -Cohen, (1999) -Berk et al., (2005) -Rose, (2005) -Alonso García et al. (2009) -Hudson et al., (2009) -St. Jean, (2010) -Ensher & Murphy, (2011) -Clarke et al., (2012) -St.Jean & Audet., (2012) -Fleming et al., (2013) -St.Jean & Audet, (2013) -Hatchiti, (2015) -Kaderli & Businger, (2015) -Schäfer et al., (2015)
<p>Relación / Vinculo</p> <p>Establecimiento de una relación de ayuda, de comunicación y confianza, comprensión y reconocimiento, de apoyo en situaciones críticas, enfocada a potenciar el afrontamiento y la toma de decisiones deliberada del mentorizado,</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relationship -Counseling, Coaching - Facilitation -Alianza -Psychosocial support -Personal Atttributes -Emotional Support -Comunicación -Función psicosocial 	<ul style="list-style-type: none"> -Noe, (1988) -Ragins & McFarlin, (1990) -Scandura & Ragins (1993) -Cohen (1999) -Rose, (2005) -García et al., (2009) -St. Jean, (2010) -Conn et al., (2013) -Eby et al, (2013) -St Jean & Audet, J., (2013) -Hadchiti, (2015) -Kaderli et al., (2015) -Schäfer et al., (2015) -Hudson, (2016)
<p>Reflexión</p> <p>Promueve el análisis consciente, permanente y crítico sobre y en la propia práctica profesional para su mejora y, en definitiva, para el desarrollo profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Confrontive y Employee -Confrontive -Supervisión / -Reflexive 	<ul style="list-style-type: none"> -Cohen, (1999) -St.Jean & Audet, (2010) -Cho et al., (2011) -St.Jean & Audet, (2013) -Hadchiti, (2015) -Carrasco, (2020)
<p>Modelo</p> <p>Su competencia en el desempeño del</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo -Integrity 	<ul style="list-style-type: none"> -Cohen, 1999 Noe, (1998)

mentoring así como su planteamiento y coherencia suscitan una admiración que llega a ser un referente de emulación profesional	-Modele Mentor -Modelling -Rol model	-Scandura y Ragins, (1993) -Berk et al., (2005) -Rose, (2005) -Hudson et al., (2009) -Cho et al., (2011) -Hu et al., (2011) -St.Jean & Audet, (2013) -Kaderli et al., (2015) -Schäfer et al., (2015)
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se ha adjudicado a cada una de las dimensiones un término que hace referencia a su contenido fundamental, al mismo tiempo que se elabora una aproximación conceptual y/o descriptiva apoyándonos en autores e instrumentos de investigación. Paralelamente se ha elaborado una primera formulación de unos ítems que configuran un cuestionario como posible instrumento de investigación de este constructo. Este aspecto posteriormente será ampliamente desarrollado en el apartado de validación y fiabilidad del Cuestionario del Mentoring.

Bloque II.

Marco Metodológico

4. Análisis Cuantitativo y Análisis Cualitativo

En este segundo bloque, que se inicia con el capítulo cuarto, se aborda el planteamiento metodológico que se ha seguido en la investigación. En primer lugar, se enuncian las preguntas que nos hemos hecho en torno al objeto de estudio y, a partir de ellas, se concretan el objetivo general y los específicos. Las pretensiones de estos objetivos, nos han llevado a enmarcar el estudio en un paradigma interpretativo, puesto que, el propósito general de esta tesis es alcanzar un alto grado de comprensión del desempeño del *mentoring* como estrategia de desarrollo académico docente en el contexto del Programa Eragin, un programa de formación continua sobre metodologías activas con profesorado universitario.

Este propósito de la investigación no tiene que ver con producir un conocimiento pedagógico teórico generalizable, sino un conocimiento específico, singular, que se hace relevante en un determinado contexto, en nuestro caso, con el pensamiento y acción de los mentores y mentorizados que participan en él y que tiene como fin último generar comprensión e incidir en los cambios que favorecen la mejora de la práctica educativa. Esto, va a determinar, como señala Gómez (2005), el origen de los problemas de investigación, la forma de estudiarlos y la manera de comunicar los resultados.

Por tanto, a nivel metodológico la investigación presenta, un enfoque mixto concurrente por triangulación, en el que se articulan dos tipos de metodologías, una cuantitativa de tipo descriptivo, que tiene como finalidad identificar las variables

intervinientes significativas en el proceso de mentoring y otra cualitativa de orientación comprensiva que se centra en las voces de los mentores, mentoras y el sentido que atribuyen al proceso del mentoring.

Las fases en las que se ha planificado la investigación han sido cuatro: Fase de planificación desarrollada durante el año 2017-18 donde se ha reflexionado sobre el objeto de estudio y se ha realizado una aproximación a los objetivos, a través de una exploración teórico-conceptual; se ha concretado el diseño metodológico de la investigación y se han diseñado los instrumentos de recogida de información: un cuestionario y una guía de entrevista semiestructurada. En cuanto a la fase de trabajo de campo se realizó durante los años 2018-19, donde se aplicó el instrumento de corte cuantitativo a los mentorizados y mentorizadas del programa Eragin y se realizaron las entrevistas semiestructuradas. La fase de análisis y de tratamiento de datos se realizó en los años 2020 y 2021, que posibilitó describir e interpretar el objeto de estudio y, por último, la fase informativa llevada a cabo de marzo a noviembre de 2021 con el fin de analizar los datos, y de favorecer la comprensión de los resultados a través de la reflexión.

La recolección de la información cuantitativa, en la fase de trabajo de campo, se ha realizado mediante un cuestionario ad hoc pasado a los mentorizados y validado para tal fin. En el caso de la información cualitativa se ha utilizado la entrevista semiestructurada, de carácter individual, holística y no directiva.

El primer paso para la negociación de la investigación se realizó a nivel institucional mediante una petición informal expresada al Servicio de Asesoramiento educativo (SAE/ HEAZ) de la UPV/ EHU (anexo 5), en concreto a la directora del SAE/ HEAZ en su momento. El segundo, se han tomado en consideración diferentes premisas a comunicar y negociar con todos y cada uno de los participantes en el estudio de manera individual. El primer paso para la negociación de la investigación se realizó a nivel institucional mediante la distribución de un correo electrónico personalizado (Anexo 5) y una llamada telefónica, en los que se hacía constar la solicitud para una entrevista y se les explicó de forma oral la justificación del trabajo y la finalidad académica del uso de la información recopilada.

Una vez concertadas el día y la hora, la doctoranda se trasladó al despacho de cada cual para llevar a cabo la entrevista. Inicialmente se les recordaba la normativa de

confidencialidad y anonimato y se les solicitaba una vez más su permiso para la grabación de la conversación (Anexo 3).

A continuación, se desarrolló la entrevista de acuerdo a los objetivos y guion establecidos. Finalmente, se agradeció la colaboración prestada y se les recordó la posibilidad de verificación del contenido recogido, así como la anulación de la entrevista.

4.1. Justificación

Esta investigación responde a una situación que cada vez con más frecuencia, aparece reflejada en foros internacionales, como por ejemplo, el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) o la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU), centrada en el estudio y la reflexión en torno a diversas modalidades de acompañamiento en la formación inicial y continua del profesorado en la Educación Superior.

En este caso se pretende estudiar una estrategia de referencia en el desarrollo profesional académico y, más concretamente, en la formación del profesorado universitario empleada en las universidades. Pensamos que la demostración de la validez de una estrategia, como el mentoring, promoverá su adopción en programas formativos de diferentes universidades, generará el aprovechamiento de sinergias humanas de otros académicos profesionales, facilitará el intercambio entre los docentes y mejorará una gestión más eficiente de los recursos destinados al desarrollo académico, en el marco del SoTL.

Esta investigación pretende, además, contribuir a una formación de calidad del profesorado universitario en el desempeño de la mentoría con otros profesores y profesoras, con el establecimiento de procesos eficientes de mentoring que acompañen en diversos niveles en el desarrollo profesional docente, investigador y de gestión.

El presente estudio contribuirá a un mayor conocimiento en torno al constructo mentoring en la universidad, y más específicamente, en la formación continua de docentes universitarios. Se aborda el estudio de la interrelación existente entre los procesos de asesoramiento y el desarrollo docente universitario, insuficientemente estudiada. Sus conclusiones enriquecerán el debate y la investigación en torno a las nuevas estrategias en

la formación del profesorado universitario, que actualmente constituye un tema mayor en las principales universidades europeas y norteamericanas.

Por otro lado, en cuanto a su relevancia, esta investigación trata de dilucidar los componentes de la interacción presente en el mentoring entre dos profesionales de Educación Superior en un determinado contexto institucional, los significados que se crean, los marcos de referencia, la repercusión en la actualización e innovación de la tarea profesional académica, así como otros aspectos que emerjan durante la investigación.

En consecuencia, el estudio tiene una relevancia importante en la formación en metodologías activas en la UPV/ EHU, ya que se pretende explorar las modalidades y estrategias desarrolladas en el proceso de mentoring, así como identificar los aspectos de mejora para el logro de una mayor calidad formativa y una mayor satisfacción en el profesorado. El objetivo último de este trabajo es contribuir a este proceso de consecución de la buena docencia universitaria.

4.2. Punto de Partida e Interrogantes

En el capítulo tercero se han estudiado con detenimiento distintas aportaciones realizadas en la literatura científica sobre los procesos de mentorización en los ámbitos de la organización y, más concretamente, en la universidad, en la formación inicial y continua del personal docente e investigador.

En el caso que aquí se plantea, la formación se dirige únicamente a profesorado universitario con interés en adquirir aprendizajes y competencias didáctico-pedagógicas que contribuyan a su desarrollo docente, sea cual sea su antigüedad y vinculación con la universidad, puesto que en este caso la piedra angular no es otra que el interés por adquirir y/o desarrollar unas competencias pedagógicas y mejorar la práctica docente con innovaciones educativas desarrolladas con metodologías activas.

En nuestro contexto universitario de la UPV/ EHU, en los últimos años se ha aplicado el mentoring (Lobato & Guerra, 2014) en la capacitación docente del profesorado universitario ya consolidado, concretamente en el Programa Eragin (Guisasola & Garmendia, 2014) de formación en metodologías activas para el aprendizaje del alumnado. La investigación sobre el mentoring (Ragins & Kram, 2007; Mullen, 2008) a menudo ha buscado identificar qué es lo que realmente ocurre durante una relación de mentoría que

mejore el desarrollo de la carrera del mentorizado, mentorizada o el desempeño de mayor calidad en el trabajo.

Muchos investigadores han contribuido a este conocimiento y sin embargo la dinámica interpersonal exacta sigue siendo poco definida (Fletcher & Ragins, 2007). Las complejidades de la dinámica de la relación en el mentoring, tienen un impacto positivo en los aprendizajes de los profesionales y en el éxito de una organización.

Además, la implantación de nuevas estrategias, como la del mentoring, cuenta con una resistencia natural ante lo desconocido que puede hacer que su inclusión dentro de los programas de desarrollo profesional no se haga de una manera habitual e incluso que se desvirtúe inconscientemente la realidad de su empleo mediante juicios autodefensivos de protección ante el cambio (Lameul et al., 2014). Por lo tanto, es conveniente mostrar de manera rigurosa no sólo la descripción del proceso y condiciones de aplicación del mismo sino también los efectos beneficiosos de la aplicación de esta nueva estrategia para que, de este modo, se contrarreste una posible resistencia natural e institucional a su empleo (Morrison et al, 2014; Merrick, 2017).

En este marco es donde surgen algunos interrogantes que delimitan y dan relieve a nuestra investigación. Las preguntas constituyen el elemento desencadenante de la metodología que se adopta y se convierte así en el eje conceptual que estructura el estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006; León & Montero, 2015).

Las preguntas que nos hemos hecho a la hora de iniciarnos en el proceso de indagación son preguntas de carácter flexible en sus inicios que en el proceso, se han ido concretando y reformulando para un mejor acercamiento al objeto de estudio, centrado en ahondar en la práctica del mentoring realizada en el Programa Eragin:

1. ¿Cuál es la naturaleza del mentoring y qué le caracteriza? ¿Cuáles son sus dimensiones como práctica de desarrollo profesional docente?
2. ¿Cuál es el perfil competencial de los mentores y las mentoras? ¿Cuáles son sus funciones, qué estrategias utilizan, qué tareas y acciones llevan a cabo?
3. ¿Qué estrategias aplicadas en el mentoring se muestran más eficaces para el desarrollo académico docente?

4. ¿Cómo perciben, conciben y viven los docentes-mentores la labor de mentoring?
¿Cómo se ha llegado a ser mentores y mentoras? ¿Qué motivos les han llevado a ello?
5. ¿Qué dificultades encuentran los mentores y mentoras en el ejercicio de la mentoría? ¿Qué necesidades y carencias detectan en su práctica? ¿Qué formación se precisa para desempeñar la labor de mentor o mentora?
6. ¿Qué percepción tienen las personas mentorizadas del proceso de mentoring que han vivido? ¿Qué características, valores, actitudes del mentor y la mentora son más valoradas por las personas mentorizadas? ¿Qué aporta al profesorado y a su práctica?
7. ¿Qué impacto ha tenido el proceso de mentoring en el desarrollo profesional docente de los mentores y mentoras? ¿Con qué aspectos está contribuyendo al proyecto educativo institucional? ¿Qué aporta el mentoring a su propio desarrollo, tanto personal como profesional? ¿Qué transformación ha supuesto el desempeño de la función de mentoría?
8. ¿Qué repercusiones puede tener la práctica del mentoring si se analizan los resultados desde el marco de desarrollo académico: scholarship of teaching and learning?

En la línea de los interrogantes anteriores se concretan el objetivo general y los específicos de esta investigación.

4.3. Objetivos de la Investigación

4.3.1. Objetivo General.

Comprender el desempeño del mentoring como estrategia de desarrollo académico en el contexto de un programa de formación continua sobre metodologías activas con profesorado universitario, con el fin de aportar un riguroso conocimiento científico que pueda ser transferido a los procesos de innovación en la formación del profesorado universitario y de otros profesionales.

4.3.2. Objetivos Específicos.

1. Elaborar un cuestionario que permita profundizar en el mentoring, como proceso de desarrollo académico de docentes universitarios, apoyado en el estudio de las características psicométricas del instrumento y de las evidencias de su fiabilidad y validez.
2. Identificar, desde un análisis teórico y estadístico, las dimensiones que caracterizan al mentoring como un constructo multidimensional.
3. Analizar las percepciones y valoraciones que tienen los mentores, mentoras y docentes-mentorizadas del proceso de mentoring realizado en el programa Eragin.
4. Profundizar en el significado que el profesorado que ha participado en el programa Eragin otorga al mentoring como proceso de aprendizaje y su contribución a su propio desarrollo académico.
5. Aportar fundamentos teóricos y operativos, que permitan formar, desde los cánones de la excelencia a mentores que contribuyan a la transformación de la docencia en la Educación Superior.

4.4. Paradigma Fenomenológico o Interpretativo

Los objetivos señalados en el apartado anterior están orientados, como hemos podido observar, a comprender una realidad específica, por lo que esta perspectiva desde un punto epistemológico hunde sus raíces en el paradigma interpretativo, también llamado constructivista, hermenéutico, naturalista, etnográfico, etc. que tiene como finalidad comprender el significado de una experiencia de unos participantes que, a su vez, significan su relación con una realidad específica, en un espacio concreto y de un modo especial en el que se estructuran los componentes de la misma. Según Cea (2001) el paradigma interpretativo se centra en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción.

En nuestro caso, lo anterior se concreta en obtener conocimiento sobre la percepción que han manifestado las personas mentoras y las personas mentorizadas y lo que ha sucedido en el proceso de mentoring, ofreciendo una comprensión de ese mundo y destacando el papel en la acción, la transformación y la mejora de sus realidades (Denzin & Lincoln, 2000; Sandín, 2003; Santaella, 2006; Flick, 2012).

El rasgo común de las investigaciones sustentadas desde este paradigma es el de que todas ellas tratan de acercarse al mundo y describir y comprender los fenómenos sociales desde el interior de los mismos y desde múltiples formas (Flick, 2012). Estas diferentes maneras pueden ser las experiencias de los sujetos y de los grupos, las interacciones y las comunicaciones que se dan en el proceso. Es decir, todo aquello que las personas destacan como significativo acerca de lo que ha sucedido o han vivido, siendo esto, lo que ofrece una comprensión de esa realidad (Denzin & Lincon, 2000; Sandín 2003; Santaella, 2006; Flick, 2012).

En este tipo de investigación, es esencial considerar que las realidades sociales e individuales que se presentan tienen matices diferenciales, aspectos singulares, de forma que la comprensión de las mismas va a requerir tanto de matices singulares como de matices comunes. Esto es lo que nos va a permitir acercarnos al mundo, a los hechos que acontecen y a describir y explicar estos fenómenos sociales desde el interior de los mismos y de formas diversas (Flick, 2012).

Se trata, por tanto, de explorar en la conciencia de las personas, su modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados y la forma de definirlos en la vida psíquica del individuo. Desde el paradigma interpretativo, esta realidad social constituida por estos actores subjetivos, forma un constructo que adopta características de un fenómeno en permanente construcción, cambiante y complejo, ya que, los hechos sociales son redes complejas de elementos objetivos y subjetivos. De aquí que la interpretación subjetiva de los participantes, en este caso, los mentores, mentoras y profesorado mentorizado, sea tan esencial como el hecho en sí mismo. Sus voces nos permitirán interpretar esa realidad, que en nuestro caso se concreta en las vivencias y el conocimiento generado en el proceso del mentoring.

En este sentido, como señala Martínez (2012), podemos decir que la tarea fundamental del investigador que busca la comprensión de un mundo complejo, ha de ser la de recurrir al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de los que la experimentan, como una manera de comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.

4.5. Metodología Mixta Concurrente

La metodología mixta proporciona un conocimiento más amplio y profundo del objeto de estudio favoreciendo una mayor comprensión del mismo. Creswell (2018) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodología cuantitativa y metodología cualitativa, con el propósito de que exista una mejor comprensión sobre el objeto de estudio.

Estos diseños mixtos han ido cobrando mayor fuerza desde los años 70, en investigaciones en diversos campos, especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, en las que se procedió a mezclar los enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos (Fetters et al., 2013). En los años 80 surgió el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta y, en consecuencia, se amplió el concepto de triangulación llevándola más allá de la comparación entre cualitativo y cuantitativo (Bericat, 1998). Dellinger & Leech (2007), analizando la validez de las metodologías en la investigación, observan que los diseños mixtos permiten a las investigadoras y a los investigadores, combinar perspectivas para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación, pero también a la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, en consecuencia, promover el fortalecimiento de conocimientos teóricos y prácticos.

En este sentido Onwuegbuzie et al (2011, p. 34) señalan que las investigaciones con metodologías mixta han cobrado fuerza en áreas tan diversas como las ciencias sociales y humanas, la medicina y la salud, las económicas y empresariales, lo cual “(...) provee evidencia empírica, de la extensión y utilización de las metodologías mixtas en la investigación contemporánea”.

La investigación que planteamos en esta tesis permite captar la perspectiva del profesorado universitario participante y sus particularidades relacionadas con su desarrollo profesional en un proceso de mentoring, lo cual, se aborda, a nuestro juicio, con más intensidad con un modelo mixto, con el fin de dar sentido explícito a las percepciones y vivencias particulares y personales de los docentes, rescatando precisamente el valor subjetivo de sus aportaciones.

En el enfoque cuantitativo se ha utilizado un cuestionario que se ha pasado a mentorizados, mentorizadas y en el enfoque cualitativo se han llevado a cabo entrevistas a personas mentoras y mentorizadas. Ambas técnicas se han dirigido a obtener una amplia

representación de las miradas y concepciones del profesorado universitario sobre el desempeño del mentoring.

Además, nos hemos decantado por una estrategia de convergencia o triangulación, en la que las técnicas utilizadas se manejan de manera independiente, pero enfocadas a una misma realidad o hecho (Bericat, 1998). La triangulación es definida por Denzin y Lincoln (2012a) como “la aplicación y combinación de diferentes metodologías de análisis en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 26). Al mismo tiempo, es concebida como un procedimiento poderoso de contrastación y combinación de diferentes tipos de análisis con un mismo objetivo de integración, de modo que permite establecer la validez y credibilidad del estudio y potenciar las conclusiones que se derivan del mismo (Creswell & Plano, 2018). En la investigación educativa, psicológica y social, la triangulación es un procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de grupos e instituciones (Rodríguez et al., 2006; León & Montero, 2015).

Concretamente, en el campo educativo, al pretender abordar un mismo objeto de estudio desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales, la triangulación permite comparar datos (Donolo, 2009); contraponer las perspectivas de diferentes investigadores (Betrián et al., 2014); y comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (Rodríguez et al. 2006).

En este estudio, se han tenido en cuenta las indicaciones de Denzin & Lincoln (2013) sobre la triangulación de la fuente de datos, la del investigador y la metodológica. La primera de ellas implica que la información obtenida provenga de fuentes primarias. En este caso, serían los implicados directamente en el proceso de mentoring, es decir, profesorado de la Universidad del País Vasco. La triangulación de la investigadora se ha llevado a cabo durante la construcción de los instrumentos con los que se ha recabado la información, recurriendo al juicio de expertos. Y la triangulación metodológica ha consistido en la utilización de dos tipos de técnicas: el cuestionario y la entrevista semi-estructurada. De este modo se pretende conseguir lo que algunos autores (González, 1997; Christ, 2007; Betrián et al., 2014) vienen sosteniendo: que la utilización de diferentes metodologías en una misma estrategia de investigación potencia la validez de los hallazgos

que se efectúan, ya que estos muestran una cierta independencia con respecto a cada metodología considerado por sí solo.

4.6. Fases de la Investigación

La investigación ha pasado por cuatro fases que pueden verse en el siguiente cuadro: Preparatoria de planificación, Trabajo de Campo, Analítica e Informativa.

Figura 8: *Fases de la investigación*



Fuente. Elaboración propia

4.6.1. Fase Preparatoria o de Planificación.

En esta primera etapa se pueden distinguir dos periodos: Por una parte, los primeros meses se dedican a reflexionar sobre la cuestión objeto de estudio y a tratar de hacer una aproximación a los objetivos que marquen el desarrollo del proceso de la misma. Para ello,

se ha realizado una primera exploración teórico-conceptual en la que, a través de la revisión de investigaciones y estudios relacionados con nuestro objetivo inicial se establece el estado de la cuestión. Esto ha exigido una revisión de la literatura conceptual y de investigación del área a la que pertenece el problema a investigar (el mentoring en el desarrollo académico docente). Este proceso se ha llevado a cabo en distintas bases de datos tanto nacionales como internacionales (Web of Knowledge, Dialnet, Eric, Teseo), permitiendo conocer lo que han planteado otros en sus estudios, las metodologías utilizadas y el conocimiento científico generado (Buendía et al. 1998).

La búsqueda de una amplia literatura, su revisión y posterior reflexión, ha permitido aportar las bases teórico-conceptuales de la investigación (García Cabrero et al., 2009). Esta labor no se ha efectuado en un solo momento del proceso, sino que se ha ido enriqueciendo con búsquedas sucesivas, en las que la actualización y la relevancia (impacto) de las fuentes consultadas han sido las claves para la profundización en el conocimiento. Esta actividad realizada, ha sido de forma paralela con el trabajo de campo. Por otro lado, en esta fase se ha concretado el diseño metodológico de la investigación: paradigma, tipo de investigación, muestra o población con la que se va a trabajar, técnicas de indagación para la recogida de información, técnicas de análisis de los resultados del estudio y tipo de informe y estructura.

En esta fase, se han diseñado los instrumentos de recogida de información, también, un cuestionario (González, 1997; Bisquerra, 2004; García Cabrero, 2009; Martínez, 2014) y una guía de entrevista semi-estructurada (Anguera, 1987; Bolívar et al., 2001; Hernández et al., 2011; Kvale, 2011; Ruiz Olabuénaga, 2012; Vallés, 2014). El diseño y validación del cuestionario ha sido un proceso largo y laborioso, porque se pretendía ofrecer un instrumento válido y fiable para el estudio del mentoring como estrategia de desarrollo profesional académico.

Posteriormente, se procedió a una selección muestral para la investigación de la población objeto de estudio de la que se partía (profesorado participante en el Programa Eragin de metodologías activas en la UPV/ EHU). Concretamente, se aplicaron criterios de selección para determinar quiénes serían los informantes clave, tanto de profesorado-mentores, mentoras como de profesorado-mentorizados, mentorizadas. Posteriormente detallaremos las características de las muestras seleccionadas.

4.6.2. Fase de Trabajo de Campo.

En un primer momento, se plantea que el profesorado mentorizado tiene mucho que aportar en la comprensión de las dinámicas relacionales y que las experiencias formativas experimentadas les facultan para ofrecer opiniones válidas, ya que las personas mentorizadas describen las características experimentadas en el mentor, mentora.

Por ello, se empleó un cuestionario para recopilar los rasgos del mentor, mentora desde la perspectiva del mentorizado, mentorizada; lo cual permitió elaborar un mapeo del objeto de estudio, con un mayor número de mentorizados, mentorizadas y elaborar un posible perfil de las características deseables de las personas mentoras, así como de las características reales del profesorado que les han acompañado en el Programa Eragin.

En primer lugar, se aplicó el cuestionario, a las personas mentorizadas por medio de la plataforma on line y se realizaron las entrevistas semi-estructuradas al profesorado mentor, que fueron grabadas. En este momento, la temporalización ha sido un factor condicionante, ya que han existido múltiples factores ligados a las funciones que desempeñan cada docente- informante. Esta circunstancia ha provocado que en algún caso las entrevistas se hayan visto reducidas a periodos de tiempo muy concretos, o bien se haya dilatado su finalización en el tiempo a consecuencia de algunos de estos condicionantes. No obstante, se ha procurado, en lo posible, trabajar de una forma que beneficie al informante y a la investigación, ya que la investigadora forma parte del propio contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio.

Esta combinación posibilita tanto una complementariedad metodológica, como una triangulación y una combinación, como sostienen Rodríguez et al.,(2006). Nuestra intención es, por tanto, aprovechar las ventajas que ofrece la combinación de los distintos enfoques metodológicos, el cuantitativo y el cualitativo, que no es otra que mostrar la realidad desde su inherente pluralidad, integrando los hallazgos fruto de la aplicación de ambos métodos (León & Montero, 2015).

4.6.3. Fase Analítica.

En esta fase analítica se han considerado los datos cuantitativos a través del paquete estadístico SPSS versión 19 y los datos cualitativos han sido registrados y codificados utilizando el programa NVivo 10 (Valdemoros et al., 2011; Gibbs, 2012). Posteriormente,

se ha llevado a cabo el análisis de los resultados y su triangulación, de modo que permitiera una descripción e interpretación del fenómeno objeto de estudio: el desempeño del mentoring en la formación continua del profesorado universitario.

Sin lugar a dudas, este momento ha sido el proceso más laborioso y prolongado en el tiempo, puesto que la composición de los 18 relatos supone un esfuerzo considerable para su análisis e interpretación, ya que no siempre los criterios de interpretación coinciden, o inclusive, emergen nuevos datos que pueden ser significativos (Báez & Pérez de Tudela, 2007). Además, la posterior triangulación e integración de los datos cuantitativos y cualitativos ha exigido una labor más rigurosa, si cabe, de análisis e interpretación, que desembocará en unas conclusiones, debidamente fundamentadas.

4.6.4. Fase Informativa.

Por último, con la fase informativa, presentando y difundiendo los resultados, se culmina el proceso investigador. Coincidimos con Tójar (2006) y García Cabrero, (2009), que es indispensable presentar los resultados obtenidos en forma clara, precisa y estructurada, resumiendo los datos recolectados y los resultantes de los análisis realizados. En nuestro caso, para facilitar la lectura y análisis de los datos se presenta la información en forma escrita, tabulada, gráfica y mixta a fin de favorecer la comprensión y comparación de los resultados, dando a conocer dichos resultados y reflexionando sobre cada una de las cuestiones de investigación planteadas a fin de alcanzar los objetivos definidos (Báez & Pérez de Tudela, 2007). Igualmente se analizan las limitaciones encontradas y se reflexiona sobre futuras líneas de investigación que pudieran enriquecer este trabajo.

4.7. Muestra

4.7.1. Muestra cuantitativa.

En primer lugar, cabe aclarar que cuando nos referimos a todos los sujetos relacionados con los objetivos de la investigación, estamos frente al "universo" o "población" (Levy & Lemeshow, 2013; Martínez, 2014). Por población se entiende, pues, la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas y relacionadas con el problema de investigación. El concepto de muestra atiende a un

conjunto definido, limitado y accesible de la población que comparten ciertas características o variables que desean estudiarse de forma representativa (Bisquerra, 2004). En este caso, la población se refiere a todos los profesores participantes de la UPV/EHU en el Programa Eragin en las seis ediciones, profesorado mentor y profesorado mentorizado.

La población de profesorado participante ha sido de 210, pertenecientes a las primeras cuatro convocatorias de Eragin, para garantizar que la muestra del profesorado mentorizado sea representativa, se ha llevado a cabo un proceso de selección proporcional y estratificado, aunque por circunstancias ajenas al estudio, también se ha recurrido al muestreo casual o accidental. Los datos estadísticos recabados se codificaron y trataron con el paquete estadístico para ciencias sociales IBM SPSS 26.0 (IBM SPSS Statistic for Windows, versión 26.0, Armonic, NY), hemos querido garantizar una confiabilidad del 95 % y un error máximo permisible del 5 %.

El cuestionario se ha administrado a 99 personas mentorizadas, habiendo solicitado el previo consentimiento informado y garantizando el anonimato de su participación.

En la siguiente tabla mostramos los datos demográficos correspondientes a la muestra con la que hemos trabajado.

Tabla 12. Muestra de Profesorado mentorizado

Edad, Categoría Académica, Antigüedad Docente, Área De Conocimiento, Año De Inicio De Eragin * Sexo				
SEXO				
		MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
EDAD	26-40 años	5 (21.7%)	18 (78.3%)	23 (100%) (23.23%)
	41-50 años	19 (45.2%)	23 (54.8%)	42 (100%) (42.42%)
	51- 60 años	12 (41.4%)	17 (50.6%)	29 (100%) (29.29%)
	+60 años	4 (80.0%)	1 (20.0%)	5 (100%) (5.05%)
CATEGORÍA ACADÉMICA	ADJUNTO	10 (34.5%)	19 (65.5%)	29 (100%) (29.29%)
	TEU	7 (50.0%)	7 (50.0%)	14 (100%) (14.14%)
	TU/ CEU/ AGREGADO	22 (41.5%)	31 (58.5%)	53 (100%) (53.53%)
	CU/ PLENO	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3 (100%) (3.03%)
ANTIGÜEDAD	5-10 años	9 (34.6%)	17 (65.4%)	26 (100%) (26.26%)

DOCENTE	11-15 años	5 (33.3%)	10 (66.7%)	15 (100%) (15.15%)
	21-26 años	14 (48.3%)	15 (51.7%)	29 (100%) (29.29%)
	+26 años	6 (42.9%)	8 (57.1%)	14 (100%) (14.14%)
AREA CIENTIFICA	Sociales	14 (35.9%)	25 (64.1%)	39 (100%) (39.39%)
	Humanidades	5 (50.0%)	5 (50.0%)	10 (100%) (10.10%)
	Salud	2 (28.6%)	5 (71.4%)	7 (100%) (7.07%)
	Experimentales	2 (11.8%)	15 (88.2%)	17 (100%) (17.17%)
	Técnicas	17 (65.4%)	9 (34.6%)	26 (100%) (26.26%)
INICIO DE ERAGIN	Año 2009	2 (40.0%)	3 (60.0%)	5 (100%) (5.05%)
	Año 2010	6 (60.0%)	4 (40.0%)	10 (100%) (10.10%)
	Año 2011	4 (25.0%)	11 (75.0%)	16 (100%) (16.16%)
	Año 2012	8 (44.4%)	10 (55.6%)	18 (100%) (18.18%)
	Año 2013	13 (44.8%)	16 (55.2%)	29 (100%) (29.29%)
	Año 2014	7 (33.3%)	14 (66.7%)	21 (100%) (21.21%)
METODOLOGIA ACTIVA	ABP	19 (41.3%)	27 (58.7%)	46 (100%) (46.46%)
	ABPy	15 (40.5%)	22 (59.5%)	37 (100%) (37.37%)
	Caso	6 (37.5%)	10 (62.5%)	16 (100%) (16.16%)
TOTAL		40 (40.4%)	59 (59.6%)	99 (100.0%)

Fuente: Elaboración propia

Podemos sostener que la muestra es preponderantemente femenina y de una edad mayoritariamente madura (76 participantes de más de 40 años de edad). Los agregados y los adjuntos están más presentes (82 sujetos) y son mucho menos los catedráticos o plenos. La antigüedad entre los 21-26 años es la principal con 29 sujetos, la de 5-10 años es la segunda con 26 sujetos. El profesorado mayoritario pertenece a las áreas científicas social y la técnica (65 participantes). Finalmente, en la muestra sobresalen los participantes pertenecientes a las últimas promociones o convocatorias del Programa Eragin y que han optado por las metodologías de ABP (46 docentes) y el ABP y (37 docentes).

4.7.2. Muestra Cualitativa.

Por otro lado, con el enfoque cualitativo que envuelve esta investigación, pretendemos emplear las entrevistas del profesorado-mentor como un medio con el que acceder a las impresiones y expresiones vividas y narradas desde la propia experiencia, para acercarnos al valor de las mismas para comprender su práctica de mentoring, ya que si se desea comprender lo que es una ciencia, deberá prestar atención, no solo a sus teorías o a sus descubrimientos, sino sobre todo a lo que hacen los que la practican (Mallimaci & Giménez, 2006).

En este momento metodológico y a raíz de los objetivos establecidos, se procede a realizar un muestreo de tipo intencional o deliberado (Levy & Lemeshow, 2013; Martínez, 2014), con un tamaño en consonancia con el problema de investigación, que podemos considerar, siguiendo a Glaser & Straus (1967) como de “saturación teórica”. Con una población de 30 mentores, se seleccionaron aquellos profesores o profesoras que habían ejercido durante más cohortes o más antigüedad como mentor y mentora, de diferentes metodologías, de diferentes áreas de conocimiento y de diferente sexo. No obstante, también se ha tenido en cuenta a la hora de la selección, la aportación de Gorden (1975), recogida por Vallés (2009, p. 56), que alude a una serie de criterios más prácticos a tener en cuenta:

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente? (entre los informados)
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar? (entre los informados y accesibles)
- ¿Quiénes son los más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos)

Teniendo en cuenta estas indicaciones se procedió a una selección de 18 profesores y profesoras permanentes que han ejercido voluntariamente como mentores, mentoras en algunas de las convocatorias del Programa Eragin. Se les ha realizado una entrevista semi-estructurada, siguiendo el procedimiento y la normativa ya comentadas. La relación de este profesorado que ha desempeñado las funciones de mentoring aparece descrita, con seudónimos de personajes de la Odisea de Homero para guardar su anonimato, tal como aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 13. Muestra de mentores/as

Mentor/a	Sexo	Categoría Profesional	Area científica	Antigüedad docente	Años de mentoring	Promociones mentorizadas	Metodología activa	n° de mentorizados	Egresado de Eragin
Polifemo	Hombre	Titular	Matemática Aplicada	25 años	4 años	2,3,4,5,6	ABP	14	SI
Penelope	Mujer	Titular	Física Aplicada	30 años	5 años	2,3,4,5,6	ABP	15	SI
Calipso	Hombre		Expresión gráfica	24 años	3 años	2,3,4	ABP	4	NO
Escila	Mujer	Titular	Escultura	24 años	5 años	2,3,4,5,6	ABP, ABPy	6	SI
Caribidis	Mujer	Titular	Ingeniería Química	16 años	5 años	2,3,4,5,6	ABPy	13	SI
Menelao	Hombre	Titular	Economía Financiera	20 años	5 años	2,3,4,5,6	ABP	9	SI
Nausica	Mujer	Titular	Humanidades	21 años	5 años	2,3,4,5,6	ABPy	7	SI
Egisto	Hombre	Titular	Ingeniería	26 años	5 años	2,3,4,5,6	ABPy	13	SI
Antinno	Hombre		Expresión Grafica	31 años	6 años	2,3,4,5,6	ABPy	5	SI
Circe	Mujer	Agregada	Psicología Evolutiva y de la Educación	16 años	2 años	4,5	Método de casos	2	SI
Pelopía	Mujer		Didáctica de las ciencias experimentales	35 años	5 años	2,3,4,5,6	ABP	6	NO
Tiestes	Hombre	Titular	Cirugía	28 años	3 años	4,5,6	ABP, ABPy	7	SI
Poseidon	Hombre	Titular	Didáctica y Organización Escolar	12 años	10 años	2,3,4,5	ABP	8	SI
Atenea	Mujer	Titular	Derecho	10 años	6 años	2,3,4,5,6	Método de casos	10	SI
Arete	Mujer	Agregada	Didáctica y Organización Escolar	14 años	6 años	2,3,4,5,6	Método de casos	10	NO
Tiresias	Hombre	Titular	Ingeniería	23 años	6 años	2,3,4,5,6	ABPy	10	NO
Laertes	Hombre	Agregado	Derecho de la empresa	10 años	6 años	2,3,4,5,6	Método de casos	10	SI
Zeus	Hombre	Agregado	Ingeniería Química	15 años	6 años	2,3,4,5,6	ABPy	26	NO

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se describen las características de la muestra, observándose que fue homogénea en cuanto a sexo y habiendo participado casi un 80% de ellos en 5 o 6 promociones. Además, del total de académicos, académicas que respondieron a la entrevista, el 70% aproximadamente pertenecen a áreas científicas de ingeniería, ciencias sociales y jurídicas y al 30% de las restantes. De las personas entrevistadas, mayoritariamente el 45% poseen entre 16 y 25 años de antigüedad docente, mientras que se da una distribución similar entre la mitad del rango entre menos y más antigüedad. Respecto a la experiencia de años de mentoring, oscilan entre 4 y 6 años un 80% de la muestra. Destacándose entre las metodologías activas un 80% el ABP y el ABPy; frente al método de caso. Finalmente, cabe señalar que el 55% de la muestra de mentores y mentoras han tenido entre 6 y 10 personas mentorizadas a su cargo y casi un 30% más de 10 mentorizados y mentorizadas.

Tabla 14. Variables: mentores, mentoras

VARIABLES					
Sexo	Hombres 10		Mujeres 8		
Area Científica	Ingenieria	Ciencias Naturales	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales Y Jurídicas	Arte Y Humanidades
	6	3	1	6	2
Antig.Docente	0-15 años	16-25 años	26-35 años		
	5	8	5		
Años Mentoring	1-3 años	4-6 años	7-...años		
	3	14	1		
Método	ABP	ABPy	Método de caso		
	8	8	4		
Nº DE MENTORIZADOS	1-5	6-10	11-...		
	3	10	5		

Promociones	1-2	3-4-	5-6
	1	3	14

Fuente: Elaboración propia

4.8. Estrategias de Recolección de Datos: Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de obtención de datos se han concretado en diferentes instrumentos y técnicas tanto en el estudio cuantitativo, como en el estudio cualitativo.

4.8.1. Técnicas Utilizadas en el Estudio Cuantitativo.

a. El Cuestionario

El cuestionario que se plantea, por su finalidad, se encuadra dentro de la categoría descriptiva (Bisquerra, 2004), ya que se trata de obtener información de grandes grupos; sin embargo, también lo podemos incluir en la categoría explicativa y analítica, ya que se pretende estudiar relaciones y asociaciones entre diferentes variables (Morales, 2008), y con pretensiones de interpretar fenómenos que constituyen la base del objeto de estudio (Buendía et al., 1998).

Es una técnica de recogida de información que se caracteriza porque las preguntas que lo constituyen están establecidas de antemano, de acuerdo con unos modelos, unos supuestos, unas creencias a partir de los cuales se plantean, siendo el orden siempre el mismo (González, 1997; García Cabrero, 2009; Ortega & Pick, 2011; Martínez, 2014).

Ahora bien, en la elaboración se han contemplado algunos aspectos que señalan algunos autores como Bisquerra (2004) y García (2009) que se han resumido en la Tabla 15:

Tabla 15: *Secuencia de pasos seguidos en la elaboración del Cuestionario*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinación precisa de los objetivos del cuestionario. ▪ Revisión de la literatura e instrumentos existentes. ▪ Identificación de dimensiones. ▪ Planificación del cuestionario. ▪ Elaboración de batería de preguntas. ▪ Análisis de la calidad de las preguntas. |
|---|

- Disposición provisional de las preguntas.
- Elaboración del borrador del cuestionario.
- Análisis de la validez del cuestionario. Juicio de expertos.
- Aplicación del cuestionario a una muestra.
- Análisis de la fiabilidad y validez estadística.
- Elaboración de cuestionario definitivo.

Fuente: Adaptado de Bisquerra (2004) y García (2009)

b. Elaboración del Cuestionario

Inicialmente se realiza una amplia revisión de la literatura en torno al Mentoring. Se consultaron diferentes bases de datos para obtener las publicaciones desde el año 1990 - artículos de revistas, libros...- sobre el mencionado constructo en el desarrollo profesional. Tras la revisión de la literatura conseguida, se procedió a diseñar el instrumento de recogida de información en dos etapas. La primera dedicada a la construcción de una batería de ítems para determinar los indicadores asociados relacionados con diferentes aspectos que se consideraban clave en la conceptualización del mentoring y, la segunda, a la revisión por un grupo suficiente de expertos, para la validación del instrumento y su definitivo diseño.

En este proceso de construcción hemos establecido, en primer lugar, dimensiones, variables e indicadores, sobre los que pretendemos obtener información, formulando preguntas en consecuencia, pues las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores sobre los que interesa obtener información.

Una alternativa, igualmente admitida, a la pregunta es una expresión afirmativa como propuesta de valoración del sujeto según una escala tipo Likert. Este tipo de escala es utilizada frecuentemente en la medición de actitudes y comportamientos, inspirada probablemente en la teoría factorial de aptitudes de Charles Spearman (García, 2009), porque se considera fácil de elaborar, además de que permite conseguir una amplia posibilidad de respuestas y el logro de altos niveles de confiabilidad como refieren García Cabrero (2009) y Hernández et al., (2010). Esta técnica, considera las actitudes como un continuo que va de lo desfavorable a lo favorable, y situa a cada sujeto en un punto

determinado (lo que es un rasgo común a otras escalas), teniendo en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales. En este sentido, las respuestas de los sujetos se encontrarán ordenadas en función de su acuerdo o desacuerdo con las proposiciones, siempre y cuando éstas estén relacionadas con la actitud o función que se pretende medir (Morales et al., 2003).

Ahora bien, la utilización de un instrumento implica la necesidad de analizar su calidad técnica. De ahí la importancia de hacer un buen análisis de la validez y la fiabilidad del mismo (Santisteban, 2009).

A continuación, se presenta el Cuestionario definitivo cuya validez y fiabilidad se demuestran en la primera parte del capítulo de resultados (véase en el anexo 1).

c. Juicio de expertos

Una vez elaborado el cuestionario inicial, se procedió a someterlo a un proceso de validación de contenido por un grupo de expertos, con el fin de constatar si los elementos del instrumento son suficientes y adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos y es el que se ha empleado en este caso. Es una técnica muy utilizada en investigación como lo atestiguan diversos autores (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Vallés, 2009; Cabero & Llorente, 2013).

El juicio de expertos es un método útil en estudios de validación de cuestionarios o en la acotación conceptual de una determinada temática. Se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

Este método permite consultar a un grupo de expertos para validar nuestra propuesta, apoyada en sus competencias, conocimientos e investigaciones. Da la posibilidad a los expertos de analizar el tema con tiempo, sobre todo, si no hay posibilidades de que lo hagan de manera conjunta. La tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

Para Cabero & Llorente (2013), el juicio de expertos, como estrategia de evaluación, presenta una serie de ventajas entre las que destacan la posibilidad de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas por parte de los jueces. Según los autores el concepto de experto es bastante polisémico, por lo que su correcta aplicación depende de los criterios de selección y del número adecuado de los mismos. En cuanto al número de expertos necesarios, no hay un acuerdo unánime para su determinación. Para Cabero & Llorente (2013), la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. En cambio, Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008) señalan que el número de jueces depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. No hay duda de que esta metodología de validación proporciona innumerables ventajas para evaluar y ajustar el instrumento de medición (Denzin & Lincoln, 2012a).

Para llevarla a cabo se contó con un grupo de 12 profesoras con amplia experiencia en el asesoramiento universitario e investigación en la materia objeto de estudio, a los que se les pidió que valoraran el cuestionario atendiendo a las siguientes cuestiones: ¿responde a nuestro objetivo principal?; ¿añadiría/eliminaría algún ítem?; ¿la redacción es clara y ordenada?; ¿cómo lo mejoraría?

De esta revisión salió la versión final del cuestionario, que tuvo varias modificaciones sobre todo en la redacción de preguntas, mejorando y facilitando su comprensión, y en la eliminación de alguno de los ítems iniciales. Se constatará posteriormente estadísticamente la validez y la fiabilidad del cuestionario definitivo.

4.8.2. Técnicas Utilizadas en el Estudio Cualitativo.

a. Entrevista

La entrevista en profundidad se clasifica dentro de las entrevistas cualitativas como valiosa técnica para la recogida de datos. Existe una extensa teorización acerca de este tipo de entrevistas por su aporte en investigaciones de corte cualitativo, como vienen fundamentando numerosos autores; (Kvale, 2011; Flick, 2012; Vallés, 2014).

Los problemas epistemológicos y éticos que conlleva, la planificación y ejecución, así como la transcripción y el análisis del conocimiento generado son aspectos imprescindibles a la hora de diseñar una entrevista cualitativa (Kvale, 2011).

En términos genéricos, la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistadora) solicita información de otra (informante), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez et al, 1996).

Según Ruiz Olabuénaga (2012), la entrevista semiestructurada es una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación. Es la herramienta favorita del investigador cualitativo que permite indagar, de manera auténtica, en los mundos interiores de los sujetos. La entrevista en profundidad semiestructurada destaca, en definitiva, por su carácter individual, holístico y no directivo (Bisquerra, 2004).

Para los fines de la presente investigación, creemos que el concepto de "entrevista en profundidad semiestructurada", ha sido el más representativo. Tanto por su alcance como por su formato, ya que es un autoanálisis retrospectivo guiado (Baez y Perez de Tudela, 2007), para indagar en profundidad las concepciones y perspectivas, experiencias y emociones que tienen los docentes respecto a su proceso como mentores. Al mismo tiempo que se dispone de un conjunto de preguntas o cuestiones a modo de referencia (Anguera, 1987).

Por un lado, es importante señalar que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre la entrevistadora y las personas entrevistadas. No se trata, únicamente, de hacer preguntas a una persona que posee el conocimiento para que nos lo transmita, sino que se le va a pedir, también, procesamiento y elaboración de las respuestas (Kvale, 2011). En este sentido, la entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo, en cierto modo, un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos (Denzil & Lincoln, 2013).

Y, por otro lado, la manera en que se dirige una entrevista en profundidad resulta vital para lograr una conexión con el informante (Martínez, 2014). Por ello, nos preocupamos por transmitir información y confianza, así como claridad, en la exposición del objetivo de la entrevista, lo que facilitó la participación y la comunicación del profesorado durante la entrevista.

La entrevista fue llevada a cabo de manera informal, solicitando previamente autorización para su grabación y, en los distintos casos, transcurrió en los despachos del docente ubicado en los centros donde imparten docencia o en los que tienen asignados como cargo institucional. Acordamos el tema de la confidencialidad y del anonimato, así como el empleo de un código (inicialmente se utilizó la nomenclatura “DOCENTE + numeración + M (mujer), V (Varón)” para referirnos a una determinada entrevista. Todos los entrevistados dieron su consentimiento para la utilización de la grabadora y el uso de la información para esta investigación. Todas las entrevistas se han grabado y posteriormente se han transcrito de forma *verbatim*.

La guía de entrevista

El diseño de la guía no es algo que se haya planteado de manera aleatoria, sino que en todo caso tratamos de otorgarle una estructura lógica y coherente con las intenciones que guían el proceso investigador, para lo cual nos apoyamos igualmente en la estructura planteada por Flick (2015).

A partir de las características de este tipo de interrogantes y de las propuestas diseñadas en diferentes investigaciones (Bolívar et al., 2001; García, 2009; Hernández, 2014; Vallés, 2014) nos planteamos una serie de cuestiones, a modo de guía de entrevista, como las más adecuadas, coherentes y válidas para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación.

Las preguntas hacían referencia a sus preocupaciones y concepciones de la función del mentoring, estrategias o maneras de enfocar y estructurar el proceso y la relación con el profesorado mentorizado, los aprendizajes adquiridos y las dificultades encontradas a lo largo del proceso de mentoring (véase en el anexo 2).

El proceso de la entrevista se parece bastante a una conversación cotidiana. Se trata de un encuentro cara a cara entre dos personas que deben respetar unas reglas básicas para comunicarse (Tójar, 2006). En este sentido, la entrevistadora es la responsable de organizar y mantener la conversación, guiando y animando a la persona entrevistada en el desarrollo de la interacción verbal, evitando que esta última se desvíe de los objetivos perseguidos (Vallés, 2014).

A este respecto Ruiz (2012), apunta las siguientes funciones a desempeñar por el o la entrevistadora:

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una “relación equilibrada” entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas.

En el desarrollo de las distintas entrevistas se ha pretendido tener como horizonte de actuación las observaciones señaladas. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para proceder a su posterior análisis. Para ello, se ha segmentado, categorizado y codificado el contenido recogido en las entrevistas, utilizando un sistema categorial que posteriormente explicitaremos.

4.9. Técnicas de Análisis de Datos y de la Información Recogida

De acuerdo a las técnicas de investigación el análisis de los datos ha tenido su propia especificidad.

4.9.1. Respecto al Estudio Cuantitativo: Procedimiento y Análisis Estadístico.

El cuestionario tiene como propósito conseguir, de manera metódica y ordenada, la información sobre la población con la que se trabaja, y sobre las variables que son objeto de la investigación (Morales, 2008; Ortega & Pick, 2011).

Una vez enviado el cuestionario por plataforma a través de encuesta fácil, se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS 26.0 (IBM SPSS Statistic for Windows, versión 26.0, Armonic, NY), para el análisis cuantitativo derivado de dichos datos. Hemos optado por diferentes pruebas estadísticas no paramétricas, partiendo de la distribución del mismo.

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo completado con un análisis bivariado a fin de comprobar las posibles relaciones entre las respuestas dadas por el profesorado y una serie de variables, que se contemplaban al inicio del cuestionario. Para este análisis bivariado se ha utilizado como estadístico el coeficiente “r” de Pearson.

La fiabilidad o confiabilidad del Cuestionario permite determinar la estabilidad y consistencia de la medida, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Para el análisis de la validez se utilizaron fundamentalmente análisis dimensionales y, en concreto, Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio.

Una vez analizada la validez estructural o dimensional del instrumento, se procedió a identificar diferencias de medias, según diversas variables criterio como categoría, género... Los citados análisis mostraban muy escaso poder discriminatorio de la escala, lo cual era compatible con la presencia de sesgos de medida importantes. Para neutralizar estos posibles sesgos se procedió a ipsatizar los ítems y posteriormente realizar de nuevo análisis de varianza que arrojaron mejores resultados, pero insuficientes. Este hecho podía ser compatible con la presencia dentro de la muestra de diversos grupos o perfiles con comportamiento diverso en el conjunto de las dimensiones. Para identificar estos perfiles dimensionales se utilizó un procedimiento bietápico de Análisis Cluster. Para la caracterización de estas tipologías se emplearon, por un lado, análisis de varianza y cuando la variable criterio era cualitativa se utilizaron tabulaciones cruzadas y los coeficientes de asociación pertinentes.

La consistencia teórica y conceptual de los resultados obtenidos avalan la estrategia doble de ipsatizar para neutralizar sesgos de medida y la identificación de perfiles en lugar de utilizar medidas de tendencia central que pueden esconder las diferencias intramuestra.

Concretamente en esta investigación se ha realizado el análisis univariado (Morales, 2006), con distribución de frecuencias absolutas y porcentajes, así como indicadores de tendencia central, dispersión y forma; pero también se ha realizado el análisis multivariado, que estudia la relación del comportamiento de dos o más variables.

Ante la perspectiva de existencia de sesgo en las respuestas obtenidas y teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, se ha llevado a cabo una ipsativización de las puntuaciones para lograr una depuración de las mismas.

A continuación, se ha aplicado el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de dichas puntuaciones. Así mismo, se ha recurrido al análisis de conglomerados (análisis CLUSTER) como la técnica multivariante de interdependencia, porque “permite identificar segmentos o subgrupos de individuos homogéneos a lo largo de una serie de variables o características de interés, de manera que cada grupo resulte lo más homogéneo internamente y lo más diferente posible a los demás” (Martínez 2014, p. 241).

4.9.2. Respecto al Estudio Cualitativo: Análisis Categorical.

La transcripción de la información es la actividad que permite llevar los datos grabados (entrevistas en profundidad) a una cuidadosa versión escrita. Este proceso requiere tiempo y esfuerzo, dada la gran cantidad de información que se recoge. En esta investigación, la transcripción la han realizado un equipo coordinado por la investigadora, siguiendo la indicación de (Denzin & Lincoln, 2013) de transcribir poco y a menudo. Debido a que la transcripción implica cambiar el medio en el que descansa el mensaje (grabación digital) y es muy importante actuar con precisión y fidelidad.

Todas las transcripciones realizadas de las 18 entrevistas se encuentran en el anexo 3, donde se puede apreciar el protocolo del formato utilizado para identificar los datos de los y las informantes.

Por otro lado, en la perspectiva cualitativa, una vez transcrita la entrevista, para comenzar a analizar los datos pertinentes a esta investigación, seguimos el procedimiento señalado por diversos autores (Vallés, 2014; León & Montero, 2015). A partir de un método que sea coherente con el enfoque y los objetivos de la investigación (Denzin & Lincoln, 2012b; Flick, 2015). Hay que distinguir en ella distintos contenidos: lo que se dice o manifiesta, lo que se oculta o calla con una intención determinada. Lo que consta con hechos, opiniones, deseos o expectativas; y lo que se afirma con rotundidad, lo que supone, lo que duda o niega. Pero siempre hemos seguido la metodología de la Teoría Fundamentada de Glasser & Strauss (1967).

En nuestra investigación, el estudio de la naturaleza de la categorización ha sido inductiva, sin embargo, previamente se han identificado aspectos de interés en el marco conceptual. Esta categorización inductiva se traspasó al programa N-Vivo 11 de análisis cualitativo, en el cual habiéndose volcado las transcripciones, se realizó la codificación.

El procedimiento de análisis de la información comienza con el análisis de la misma para su posterior categorización. El proceso de análisis de datos se denomina codificación abierta. A través de ella se intentan expresar los datos en forma de conceptos. La investigadora disecciona, fragmenta y desenmaraña los datos del texto a partir de una serie de preguntas: ¿De qué habla el texto? ¿Qué expresa explícitamente? ¿Qué conceptos sugiere? ¿Cuál puede ser el contenido latente? Según Flick (2012) se trata de clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencia de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (códigos), como antes se ha mencionado. En definitiva, el resultado de la codificación abierta tiene que ser una lista de códigos y categorías asignadas al texto de las entrevistas (Hernández, 2014). Es entonces cuando la investigadora los examina, los analiza y los estudia para ver qué teoría le sugieren los mismos. Finalmente se concluye con la formulación de la misma.

Tabla 16. *Categorías de la entrevista*

INICIO	Formación Previa
	Perfil Competencial
	Actitudes
	Funciones
	Concepción Del Mentoring Y
	Características De Los Mentores Y Mentoras
DESARROLLO	Motivación Y Formas De Afrontamiento
	Estrategias Y Tareas
	Dificultades, Cambios Y Soluciones
FINAL	Valoraciones : Aprendizajes Y Logros
	Desarrollo Profesional Y Personal
	Posibilidades Y Vivencias

Fuente: Elaboración propia

El paradigma cualitativo ofrece un enfoque y unas herramientas de análisis necesarias para reconocer ciertos rasgos del desempeño del mentoring por parte de sus protagonistas. Principalmente porque se ocupa de construcciones de la realidad que

emergen desde el campo o desde las personas que se estudian (Flick, 2015). Es considerado un modelo sólido para desvelar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones con que se manifiesta un mismo acontecimiento, en este caso pedagógico (Buendía et al, 1998).

La revisión de investigaciones de diversos autores (Glaser & Strauss, 1967; Anguera, 1987; Rodríguez et al., 1996; Buendía et al. 1998; Sandín, 2000; Bolívar et al., 2001; Strauss & Corbin, 2002; Tójar, 2006; Denzin & Lincoln, 2012b, 2013; Flick, 2015) ha permitido rescatar algunos aspectos claves de la investigación cualitativa, que han orientado los fundamentos teóricos de la presente investigación.

En este sentido, fue prioritario y conveniente adecuarse al carácter inductivo de análisis, muy común en la investigación cualitativa (Anguera, 1987), que permitió presentar un diseño de investigación flexible y abierto a los hallazgos emergentes en el desarrollo de la tesis doctoral.

De acuerdo con Buendía et al., (1998), la presente investigación se enmarca dentro de un estudio descriptivo-interpretativo, ya que busca captar el significado de una determinada situación o fenómeno (proceso del mentoring) en un contexto determinado (Programa de formación continua en la UPV / EHU) y a partir de la propia visión del profesorado-personas mentoras. Nos interesa estudiar, precisamente, los significados e intenciones que subyacen y dan sentido a prácticas innovadoras como en nuestro caso es el mentoring. Al mismo tiempo, la presente investigación persigue una finalidad de transformación y mejora de la práctica del mentoring en el ámbito de la Educación Superior. Por ello, como sostiene Vallés (2009), es necesario incluir el contexto de aplicación como un referente imprescindible dentro del proceso de investigación, de modo que la tarea de comprender situaciones y fenómenos se orientará a favorecer cambios en esta práctica formativa.

En esta perspectiva, el análisis de datos cualitativos está determinado por la naturaleza de esos mismos datos y el referente conceptual desde el cual se realiza el análisis. De este modo, como apunta en otra publicación Vallés (2014), los resultados de la entrevista por si mismos no pueden ser generalizados.

Ahora bien, la investigación fenomenológica (Bisquerra, 2004), frente a otras corrientes de investigación cualitativa, destaca el énfasis sobre lo individual y la

experiencia subjetiva, al tratar de conocer los significados que los sujetos dan a su experiencia. En este caso, la investigadora pretende ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo, interpretando el significado que los participantes en el proceso atribuyen a sus prácticas y a las situaciones formativas experimentadas.

El método seguido para llevar a cabo el análisis cualitativo de datos ha sido el de las comparaciones constantes, propuesto por Glaser y Strauss (1967), a partir de sus investigaciones desarrolladas en la Universidad de California, San Francisco (EE.UU), y posteriormente expuestas (Glaser, 1994, 2002; Strauss & Corbin, 2002). Es importante aclarar que el método de las comparaciones constantes es un método que sirve de guía durante el proceso analítico en estudios cualitativos, pero no es exclusivo de una determinada tradición de investigación cualitativa.

Esta metodología, empleada en múltiples investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas, sigue un proceso de codificación que, según Charmaz (2006), se basa en una guía flexible y sistemática de recogida y análisis de datos cualitativos con objeto de construir una teoría basada en dichos datos. Los datos forman los cimientos de la teoría y su análisis genera las categorías teóricas o conceptos sobre los que se construye. Va más allá de la mera descripción de las respuestas al interpretar y explicar lo que piensan los participantes.

Los pasos seguidos en este estudio están en línea con las pautas referidas por dicho autor (Charmaz, 2006) a través del procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos, línea a línea, hasta la saturación de los mismos y la elevación de los códigos a categorías antes de pasar a la interpretación de los resultados. Es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas (Glaser & Strauss, 1967). Connota una continua revisión y comparación de los datos para ir construyendo teoría de la realidad. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que aglutina todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos (Strauss & Corbin, 2002).

Según Denzin & Lincol, (2012a) la categorización consiste en identificar el significado al que se refiere un determinado fragmento de texto. Las categorías son etiquetas para asignar unidades de significados a la información descriptiva o inferencial recogida durante el análisis textual y pueden ser de diverso tamaño e ir desde lo muy simple a lo muy complejo (Tójar, 2006). Las categorías se refieren, pues, a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones realizadas por los sujetos que actúan como fuente de datos, o también a actividades, procesos, conductas, interacciones entre individuos, lugares, momentos, características de las personas, etc. De ese modo, se puede identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que han aparecido durante el trabajo de campo. Lo que permite definir las propiedades básicas de las categorías, así como una clarificación de los límites y relaciones entre ellas dando lugar a la emergencia de las meta-categorías (Flick, 2015).

Por otro lado, la codificación es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas añadidas a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico o visual (colores), haciendo corresponder cada número o color con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías (Ruiz, 2012).

En ese sentido, Glasser & Strauss (1967) distinguen cuatro etapas en el método comparativo continuo para el tratamiento que se le da a las categorías conceptuales generadas:

1. En la primera etapa se recolectan y se comparan los datos.
2. En la segunda, se integran las categorías y sus propiedades y se comparan con la literatura hasta saturarlas.
3. En la tercera, se delimita la teoría.
4. En la etapa final se redacta la teoría.

Ahora bien, para el análisis de los datos cualitativos, este método (Glasser & Strauss, 1967) recomienda tres momentos para su desarrollo:

- En el primero, de naturaleza descriptiva, se realiza la codificación abierta para identificar categorías.

- En el segundo momento analítico, se relacionan las categorías con las subcategorías por medio de la codificación axial.
- En el tercero, se completan las descripciones, se refinan las categorías, se integran y se identifica la categoría central a través de la codificación selectiva.

Las subcategorías, antes mencionadas, son aquellos conceptos clarificadores incluidos dentro de una categoría, mientras que la categoría central, con mayor carga conceptual y de abstracción, posee un poder analítico fruto de una perspectiva transversal (Buendía et al., 1998). Y como acertadamente apunta Hernández, (2014), en el proceso de categorización es primordial el desarrollo de categorías y subcategorías teniendo presente las anotaciones hechas al margen durante el análisis, las cuestiones subrayadas en el texto y los mapas mentales; sin olvidar la lectura o la escucha repetidas de las entrevistas desde el principio hasta el final, buscando significados y confirmando las categorías y subcategorías posibles.

En el análisis cualitativo llevado a cabo, se utilizaron como categorías los sistemas mixtos, que combinan categorías iniciales de carácter general con otras nuevas que van surgiendo durante la codificación. Como apuntan Denzin & Lincoln (2013) se combinan: a) las llamadas sistemas a priori: se parte de un conjunto de categorías definidas antes de iniciar el análisis de los datos, las cuales están apoyadas en la teoría previa o trabajos similares realizados por otros autores, los objetivos del estudio, entre otras; con b) los sistemas emergentes, que surgen en la medida que se va haciendo la lectura del texto y se va reestructurando de acuerdo con los contenidos que aparecen.

4.10. Aspectos Éticos y Criterios de Calidad

Todo proyecto de investigación tiene que ser sistemático y riguroso, es decir, se tiene que llevar a cabo con rigor científico y, para ello, es necesario seguir unos criterios de calidad (Pérez-Serrano, 1994; Sandín, 2003). El debate en torno a estos criterios está muy vigente en la comunidad científica, máxime en el marco de la investigación cualitativa (Pérez-Serrano, 1994; Gómez et al., 2006; Arias & Giraldo, 2011; Noreña et al., 2012), como consecuencia de la gran complejidad interpretativa que conlleva (Morales, 2006).

Los criterios de calidad que hemos seguido en el desarrollo de esta investigación, recibe su fundamentación teórica de Denzin (2012b) y Torrance (2012), entre otros, y los hemos garantizado de la siguiente manera:

- Credibilidad o el criterio de la verdad. Podemos asegurar que este criterio se ha asegurado gracias a estas dos acciones: por un lado, por la realización de una revisión bibliográfica y referencial de investigaciones respecto al tema. Y, por otro lado, gracias por el contraste de los datos recogidos por parte de los participantes.
- Consistencia. Las siguientes estrategias utilizadas a lo largo del proceso de investigación han garantizado la consistencia de la investigación:
 - descripción de las distintas fases (introducción, marco conceptual, interrogantes de investigación, objetivos y descripción de dicho estudio);
 - la incorporación del consentimiento informado;
 - y la revisión y análisis de lo investigado, como una forma de visualizar el proceso, los avances subyacentes.
- Contraste de los resultados de otras investigaciones con las de esta investigación ha permitido garantizar la neutralidad.
- Transferencia, se apuesta por la mayor cantidad posible de datos descriptivos y se realiza la descripción del proceso de investigación para aportar conocimiento a contextos similares. Por ello, se explica detalladamente el contexto en el que se ubica la investigación.

Con el propósito de garantizar estos criterios de calidad, en esta investigación se han utilizado diferentes estrategias: Por un lado, hemos empleado la triangulación, que puede ser considerada como una de las estrategias o procedimientos más importantes para garantizar la calidad. En nuestro caso, hemos triangulado diversos métodos: encuesta y entrevistas. Esta triangulación nos ha permitido conseguir una mayor credibilidad y consistencia en la interpretación.

Por otro lado, otro de los procedimientos utilizados a lo largo de todo el proceso ha sido el contraste tanto con las personas participantes, como con otros investigadores e investigadoras. El control de expertos y expertas se ha realizado a través de reuniones de contraste con profesorado de la universidad, compañeras de otras investigaciones, y las

directoras de la tesis. Estos encuentros se han ido realizando desde el comienzo y, en algunos momentos, han participado más de una doctoranda con temáticas más o menos parecidas, que han servido para re-direccionar el trabajo.

Otros tipos de controles han sido sesiones de contraste con profesionales que trabajan en el marco objeto de estudio de esta tesis. Cabe destacar la sesión de trabajo organizada en el que participaron profesoras de la Facultad de Medicina y Enfermería del País Vasco y se procedió al contraste de la encuesta, en el que participaron varias profesionales.

Entendemos que estos momentos de contraste han asegurado la credibilidad, la consistencia y la flexibilidad de la investigación. En esta tesis, al igual que sucede en la mayoría de ellas, existe una revisión de antecedentes teóricos y de investigaciones anteriores. En este sentido, el marco teórico tuvo un momento inicial de construcción donde se redactó el grueso del mismo, pero a medida que la investigación ha ido avanzando se ha completado con nuevas aportaciones.

El control teórico se ha basado en un continuo contraste con el marco teórico. Para cualquiera de los pasos que se ha dado ha existido una revisión de la literatura, que se ha realizado utilizando diversas fuentes. Esta literatura ha surgido de nuevos textos de lectura, recomendaciones de compañeras y compañeros, congresos y foros académicos y profesionales, etc. De esta manera, se ha podido tener en cuenta a personas autoras e investigaciones en las que nos hemos apoyado para tomar decisiones a la hora de avanzar. También han servido como soporte para justificar opciones que garantizaran la pertinencia del estudio.

Por último, nos consta que en el ámbito de la Educación Superior existe la necesidad de este tipo de investigaciones de cara a seguir profundizando en la construcción del mentoring. Estudios que permitan profundizar en esta realidad, contribuyen a la posibilidad de que el mentoring sea una estrategia beneficiosa a lo largo de su desarrollo profesional académico.

Con todo ello, pensamos que podemos garantizar la calidad de la investigación realizada.

5. Resultados Cuantitativos

Este capítulo se centra en el estudio de la validez y fiabilidad de un cuestionario sobre el desempeño del mentoring con académicos en un programa de formación de larga duración en Educación Superior. Este análisis intenta explorar las percepciones del profesorado universitario mentorizado, en torno al proceso de mentoring que ha desempeñado. Se trata de acumular evidencias empíricas que avalen las cualidades métricas del Cuestionario.

El procedimiento de validación del constructo teórico, ha sido el siguiente: inicialmente se ha llevado a cabo la formulación de ítems e indicadores a partir de las variables de estudio; en segundo lugar, se ha analizado la validez y fiabilidad del cuestionario inicial; en un segundo estudio, se ha realizado la revisión de la validez y fiabilidad del instrumento definitivo de medición.

Los resultados muestran una estructura final de cinco dimensiones que se corresponden en su totalidad con la postulada teóricamente para el cuestionario; los datos de fiabilidad del cuestionario global (.98) y de sus diferentes componentes (entre .91 y .97) también son notablemente altos. El instrumento mostró una excelente consistencia interna en el total del cuestionario y en cada una de las dimensiones.

Las conclusiones permiten señalar que el cuestionario posee unas características psicométricas satisfactorias. Se considera un instrumento que puede utilizarse para el estudio del desempeño del mentoring tanto en los programas de formación inicial del profesorado novel como en la formación continua del profesorado en la Educación Superior.

Finalmente, para constatar la validez y fiabilidad del cuestionario, se ha procedido al análisis de las respuestas obtenidos, a través de un análisis de cluster; lo que nos ha permitido identificar ocho conglomerados que se relacionan con las cinco dimensiones extraídas del cuestionario.

5.1. Validación y Fiabilidad del Cuestionario de Mentoring.

Entre los objetivos de la presente investigación se encuentra la elaboración y validación de un cuestionario como instrumento de exploración del desempeño del mentoring como estrategia en el desarrollo académico. Es por ello que en este punto abordamos el estudio realizado del procedimiento de validación.

Cabe señalar en este momento que la validación de contenido se ha conseguido con el análisis y consenso de nueve jueces, expertos en formación de profesorado universitario. La segunda versión constaba del mismo número de dimensiones pero sólo de 43 ítems. Este cuestionario se pasó a una muestra de 25 docentes para que valorasen el proceso de mentoría experimentado, en una escala tipo likert de 6 opciones de respuesta. La prueba definitiva, está constituida por 33 ítems, distribuidos del siguiente modo: convergencia (5), asesoramiento y orientación (7), relación y vinculación interpersonal (8), reflexión (6), integridad, modelo (7). La muestra de la población ha sido de 99 sujetos. Se ha procedido con los análisis de Escalonamiento Multidimensional en el que tiene más importancia el número de variables que el número de sujetos.

En los siguientes apartados, trataremos en primer lugar, de analizar los ítems del cuestionario y se procederá a la exposición de los análisis de los resultados provenientes de la aplicación de los procedimientos establecidos para la validación y fiabilidad del instrumento.

5.1.1. Descripción de los Ítems.

En la tabla 17 se puede observar, la relación de los ítems del Cuestionario con los coeficientes estadísticos de Media, Desviación típica, Asimetría y Curtosis del cuestionario.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del conjunto inicial de ítems

Ítems	M.	D.T.	Asimetría	Curtosis
01.- He hablado con el mentor/ mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica.	4,17	1,506	-,635	-,457
02.-La mentoría me ha permitido conocer nuevas formas de considerar el diseño e implementación de la innovación.	4,38	1,434	-,854	-,046
03.-He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente.	4,73	1,339	-1,178	,838
04.-Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos/as.	4,28	1,405	-,802	,066
05.-Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora.	4,60	1,628	-,884	-,461

06.-Me ha hecho ser consciente de diferentes formas de abordar una situación docente.	4,29	1,526	-,675	-,478
07.-Hemos acordado las cuestiones importantes a trabajar en el diseño e implementación docente.	4,36	1,528	-,690	-,552
08.-Ha manifestado su confianza en mis capacidades.	4,55	1,555	-,903	-,169
09.-Ha fomentado la comprensión de lo que hago.	4,34	1,513	-,821	-,172
10.-Se interroga cuando plantea sus propuestas y experiencias docentes.	4,25	1,451	-,787	-,319
11.-Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades.	4,14	1,355	-,613	-,151
12.-Comprueba haber entendido mis opiniones y propuestas.	4,37	1,509	-,761	-,279
13.-Le he podido expresar mis emociones surgidas a lo largo de la innovación.	4,39	1,570	-,776	-,474
14.-Me ha hecho reflexionar sobre mis planteamientos en la resolución de un problema.	4,33	1,491	-,818	-,152
15.-Valoro su conocimiento sobre la metodología docente.	4,82	1,365	-1,357	1,151
16.-Normalmente se ha comportado como yo esperaba.	4,44	1,429	-,902	,163
17.-Me ha motivado, sobre todo en momentos de incertidumbre y dificultad.	4,44	1,541	-,694	-,638
18.-Me ha impulsado a desarrollar una perspectiva crítica.	4,26	1,440	-,600	-,444
19.-Ha estado disponible para lo que le requería.	4,79	1,466	-1,171	,350
20.-Me he sentido comprendido/a en mis preocupaciones y temores.	4,31	1,496	-,647	-,417
21.-Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas.	4,49	1,521	-,816	-,319
22.-Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes.	4,66	1,539	-,955	-,218
23.-Me ha dado un feedback continuo	4,38	1,621	-,705	-,710
24.-Me ha ayudado a considerar las experiencias e inquietudes surgidas.	4,31	1,503	-,677	-,442
25.-He sentido el reconocimiento de mis esfuerzos.	4,46	1,669	-,911	-,417
26.-Ha fomentado en mí una actitud reflexiva.	4,38	1,496	-,759	-,279
27.-Ha sido un referente de enseñanza reflexiva.	4,05	1,637	-,538	-,968
28.-Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés.	3,54	1,724	-,070	-1,193
29.-Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica.	4,09	1,612	-,529	-,886
30.-Ha mostrado empatía.	4,64	1,588	-1,001	-,063
31.-Ha propiciado que desarrollara habilidades y estrategias que han mejorado mi práctica docente	4,30	1,600	-,739	-,543
32.-Estoy satisfecho/a con la labor realizada por el mentor/mentora	4,51	1,668	-,857	-,559
33.-La mentoría me ha llevado a un cambio en mi identidad docente	3,78	1,596	-,344	-1,033

Fuente: Elaboración propia

5.1.2. Centralidad y Capacidad Discriminatoria de los Items.

Uno de los criterios a tener en cuenta en el proceso de validación de un cuestionario es el de las características individuales o comportamiento de los ítems que lo componen

según el tipo de respuestas que los sujetos dan a cada uno de ellos (Carretero-Dios & Pérez, 2005).

Un ítem es adecuado cuando presenta un valor central en la escala de respuestas posibles. Teniendo en cuenta que los valores, mínimo y máximo, del Cuestionario son el 1 y el 6 respectivamente, la media aritmética esperable debería situarse en 3.5.

Un segundo aspecto a considerar es la desviación típica, indicador de la capacidad discriminativa o sensibilidad para detectar diferencias entre los sujetos, partiendo de la idea de que habrá profesorado con niveles de percepción diferentes sobre los valores según una distribución normal (Pardo & San Martín, 2010). La asimetría y la curtosis, son conceptos estadísticos relacionados con el modo en el que se distribuyen los valores con respecto a la puntuación media. En el caso de la asimetría indica la concentración de valores en la curva a la izquierda y a la derecha de manera equilibrada y en el caso de la curtosis, el grado de concentración de valores alrededor de la zona central. En nuestro caso, los datos obtenidos en el análisis descriptivo de los ítems se recogen en la tabla 17.

Los datos del análisis univariado de ítems indican que la media de los mismos es ligeramente elevada ya que no aparece ningún valor por debajo del 3.5 A excepción de dos ítems, 28 y 33, la media aritmética de todos los demás es superior a 4. En general parece que el profesorado mentorizado se inclina a valorar positivamente su experiencia personal en los diferentes rasgos señalados. Cabe pensar si existe una ligera inclinación a valorar de forma positiva las respuestas a los ítems.

En el caso de la desviación típica, todos los ítems se acercan al valor 1 recomendado (Santisteban, 2009). Los ítems de este instrumento presentan una distribución asimétrica negativa, ya que se encuentran dentro de los parámetros aceptados como buen ajuste, (valores entre +1 y +2 y valores entre -1 y -2 salvo que coincidan con curtosis superiores a +1 o inferiores a -1. En nuestro caso únicamente los ítem 15, “Valoro su conocimiento sobre la metodología docente” (1.151) y 28 “Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés” (1,724), se alejan ligeramente de la normalidad por lo que puede afirmarse que dichas distribuciones se acercan razonablemente a la normalidad (Muthen & Kaplan, 1992) y están dentro de los límites recomendados por varios autores para este tipo de análisis (Cuttance & Ecob, 1988; Santisteban, 2009).

5.1.3. Validez del Constructo.

La validez del constructo, también denominada estructural (Martínez & Castro, 2016) trata de valorar si los componentes establecidos, son adecuados para la evaluación del aspecto concreto que pretende evaluarse, en este caso, las características del mentoring.

Como se ha señalado en el capítulo de Metodología, como medio para asegurar la validez del Cuestionario, se realizó una extensa y profunda revisión de la literatura sobre el mentoring. Un requisito previo a la elaboración de la primera versión del instrumento. Posteriormente se procedió a la revisión por jueces expertos.

Para comprobar la validez del constructo de la versión final, se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y un Análisis Factorial Confirmatorio. EL AFE se llevó a cabo con el método de Componentes Principales, aunque también se probaron otros, como Factorización de ejes principales, Máxima verosimilitud y Mínimos cuadrados. Previamente se comprobaron las condiciones de factorización mediante el número de casos válidos y la tasa de la relación sujetos/ítems, las pruebas de Bartlett y Kaiser-Meier-Olkin (KMO), junto al determinante de la matriz de correlaciones ofreciendo resultados favorables a la realización del análisis factorial.

5.1.3.1. Análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio se ha realizado mediante el método de extracción de componentes principales y método de rotación Varimax con Kaíser. Dejamos que la propia técnica estadística nos agrupe los ítems por criterios estrictamente empíricos y luego cotejamos si los ítems de un mismo factor pertenecen o no a una misma dimensión de las que teóricamente hemos considerado (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). El análisis muestra una estructura de la escala inicial de cinco factores. En la tabla 18, se muestra los pesos factoriales de los diferentes ítems del Cuestionario.

Tabla 18. Matriz de factores rotados

	Factor				
	1	2	3	4	5
.-Me ha impulsado a desarrollar una perspectiva crítica.	,769	,384	,211	,231	
.-Me ha hecho reflexionar sobre mis planteamientos en la resolución de un problema.	,735	,404	,222		,259
.-Ha fomentado en mí una actitud reflexiva.	,729	,360	,321	,258	,220
.-Ha sido un referente de enseñanza reflexiva.	,722	,391	,379	,217	,204
.-Ha propiciado que desarrollara habilidades y estrategias que han mejorado mi práctica docente	,711	,209	,473	,240	,249
.-Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés.	,697	,326	,333	,235	
.-Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica.	,677	,406	,335	,204	
.-La mentoría me ha llevado a un cambio en mi identidad docente	,671	,243	,366		
.-Me ha hecho ser consciente de diferentes formas de abordar una situación docente.	,662	,418	,219	,206	,307
.-La mentoría me ha permitido conocer nuevas formas de considerar el diseño e implementación de la innovación	,621	,218	,218	,265	,521
.-Le he podido expresar mis emociones surgidas a lo largo de la innovación.	,362	,744	,265	,225	
.-Comprueba haber entendido mis opiniones y propuestas.	,391	,729	,305		,258
.-Me he sentido comprendido/a en mis preocupaciones y temores.	,449	,672	,416		,222
.-Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades.	,270	,627	,264	,232	
.-Me ha motivado, sobre todo en momentos de incertidumbre y dificultad.	,454	,616	,428	,224	,245
.-Ha manifestado su confianza en mis capacidades.	,373	,612	,435	,343	
.-Se interroga cuando plantea sus propuestas y experiencias docentes.	,445	,609	,320	,334	,243
.-Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora.	,339	,573	,539	,320	
.-He sentido el reconocimiento de mis esfuerzos.	,525	,545	,497		
.-Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas.	,357	,533	,496		,283
.-Me ha ayudado a considerar las experiencias e inquietudes surgidas.	,493	,502	,462	,361	,209
.-Hemos acordado las cuestiones importantes a trabajar en el diseño e implementación docente.	,472	,501	,321	,451	,271
.-Ha fomentado la comprensión de lo que hago.	,482	,495	,409	,424	
.-Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos/as.	,414	,486		,478	,460
.-Valoro su conocimiento sobre la metodología docente.	,401	,470	,422	,283	,391
.-Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes.	,383	,414	,686	,216	,259
.-Ha mostrado empatía.	,446	,452	,646	,276	
.-Me ha dado un feedback continuo	,464	,327	,639	,317	,229
.-Estoy satisfecho/a con la labor realizada por el mentor/mentora	,494	,412	,617	,269	,262
.-Ha estado disponible para lo que le requería.	,379	,489	,614	,227	,211
.-He hablado con el mentor/ mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica	,224	,232	,256	,701	,275
.-Normalmente se ha comportado como yo esperaba.	,362	,416	,437	,495	
.-He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente.	,324	,436	,318	,310	,620

Fuente: Elaboración propia

Tampoco aquí podemos ver con claridad que la estructura que ofrece el AFE (Lloret-Segura et al., 2014) se acerque a la estructura dimensional definida conceptualmente. Lo que puede observarse es un primer factor muy fuerte (Factor 1) y por otro lado, factores que incluyen ítems de distintas dimensiones.

5.1.3.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

También se ha realizado tentativamente un Análisis Factorial Confirmatorio para observar cuál es el ajuste del modelo propuesto, penta-dimensional, en comparación con el modelo unidimensional. Tras todos estos análisis, se podrá decir que el mentoring sería una constructo o facultad unidimensional o multidimensional.

La evaluación del modelo se ha basado en varios criterios, siguiendo a Santisteban (2009). En primer lugar y como criterio principal se ha manejado la consistencia substantiva o conceptual del modelo propuesto. Además, se ha tenido en cuenta el coeficiente chi-cuadrado como indicador del nivel absoluto de ajuste alcanzado. Sin embargo, como se pretende analizar el mayor o menor nivel de ajuste del modelo comparándolo con los niveles de ajuste de otros, se utiliza otros coeficientes de ajuste, más reputados de las familias de coeficientes absolutos, comparativos y ponderados por parsimonia (SRMR, CFI, RMSEA respectivamente). En definitiva, manejaremos los siguientes coeficientes e índices:

a) Índices de Parsimonia. Relacionan el ajuste alcanzado con el número de parámetros libres del modelo. El test Chi-cuadrado permite comparar los diferentes modelos en competencia. Esta comparación se realiza por simple sustracción de los chi-cuadrados de los diferentes modelos anidados. Esta diferencia sigue la distribución chi-cuadrado con grados de libertad igual a la diferencia de los grados de libertad de los modelos que se comparan. En este estudio se utilizó el cociente entre Chi-cuadrado y los grados de libertad (χ^2/df), donde un modelo considerado perfecto tendría un valor de 1.00 y las ratios por debajo de 2,00 se consideran como indicadores de un muy buen ajuste del modelo, mientras que valores por debajo de 5,00 son considerados como aceptables (Hu & Bentler, 1999).

b) El Standardized Root Mean square Residual (SRMR) es un índice de ajuste absoluto que puede ser visto como el promedio de discrepancia entre las correlaciones presentes en la matriz inicial y las predecidas por el modelo.

c) El Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) está considerado como uno de los mejores y más reputados criterios que informan del ajuste. Pondera los grados de libertad y, por lo tanto, es sensible a la complejidad del modelo ajustando el indicador según parsimonia del modelo. Steiger (2004) sugiere que se utilice también el intervalo de confianza de este indicador para valorar su precisión en la estimación. Su valor oscila entre 0 y 0,05 considerando apropiados los valores cuando el índice se haya entre 0,05 y 0,08 (Hair et al., 1999).

El índice de GFI mide la cantidad de varianza y covarianza relativa que explica el modelo propuesto siendo capaz de reproducir los datos de la muestra determinando el grado en el que el modelo predice, a partir de los parámetros estimados. Su valor oscila entre 0 y 1, considerando valores apropiados los próximos a 0,90.

d) El Comparative Fit Index (CFI), propuesto por Bentler (1990), es útil para comparar modelos anidados. Compara el modelo hipotetizado con el modelo base que usualmente es el modelo de independencia. Este índice es sensible a la complejidad del modelo. Tanto Cheung & Rensvold (2002) como Elosua (2005) sugieren que cuando la diferencia en este coeficiente entre dos modelos anidados es mayor que 0,01 se podrían afirmar diferencias significativas.

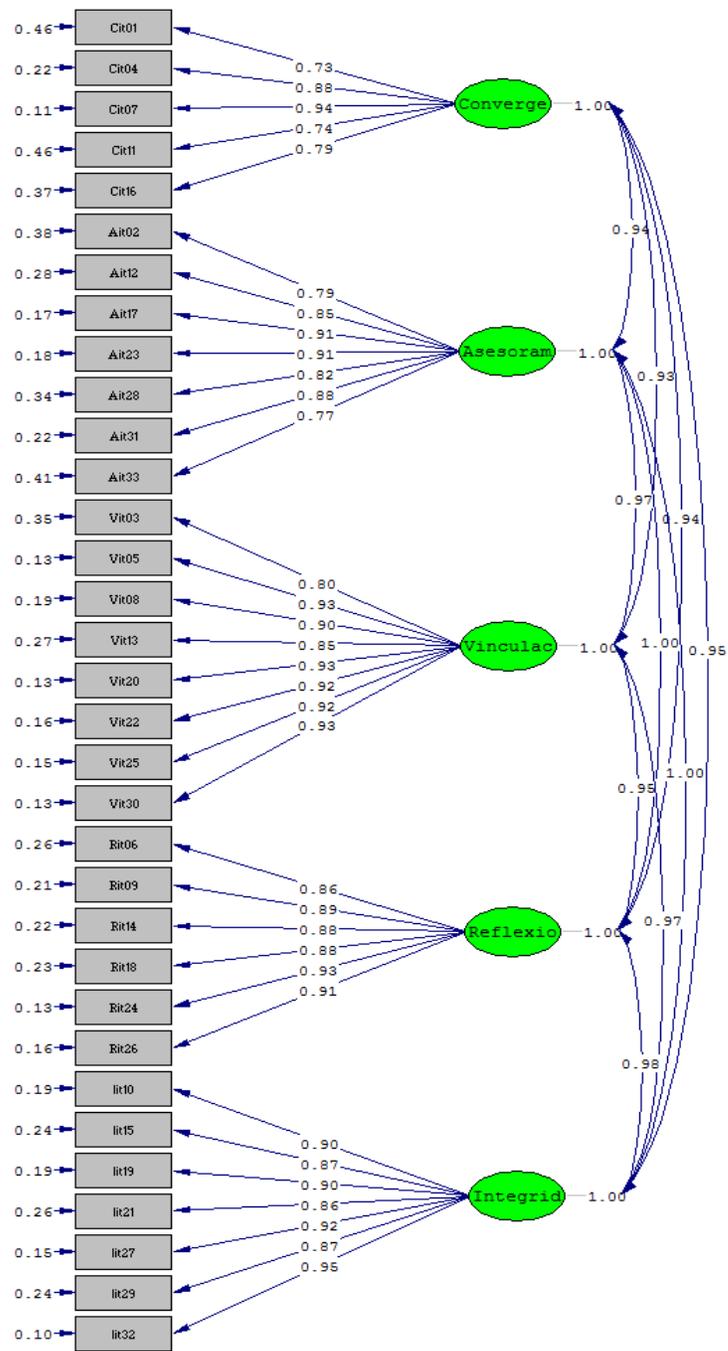
Conviene señalar que el tamaño de la muestra, el método de estimación y la distribución de los datos, entre otros, pueden afectar el cálculo de los índices anteriormente descritos, aconsejando el cálculo de varios de ellos para llegar a un acuerdo generalizado entre ellos.

Los modelos que se comparan tienen un mínimo de cuatro ítems por dimensión, lo que facilita la identificación del modelo. Asimismo, la indefinición de la varianza de las escalas latentes se resuelve fijando al valor 1, la varianza de cada una de las dimensiones.

Finalmente, una última consideración estadística es la relativa a la normalidad de las distribuciones uni y multivariante. Analizadas la asimetría y curtosis de los diversos ítems incluidos en el análisis, como se muestra en la figura 9, puede afirmarse que dichas distribuciones se acercan razonablemente a la normalidad (Muthen & Kaplan, 1992) y

están dentro de los límites recomendados por varios autores para este tipo de análisis (Cuttance & Ecob, 1988).

Figura 9. *Estructura pentadimensional del Cuestionario*



Chi-Square=1602.80, df=485, P-value=0.00000, RMSEA=0.153

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 485

Minimum Fit Function Chi-Square = 1380.36 (P = 0.0)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.15

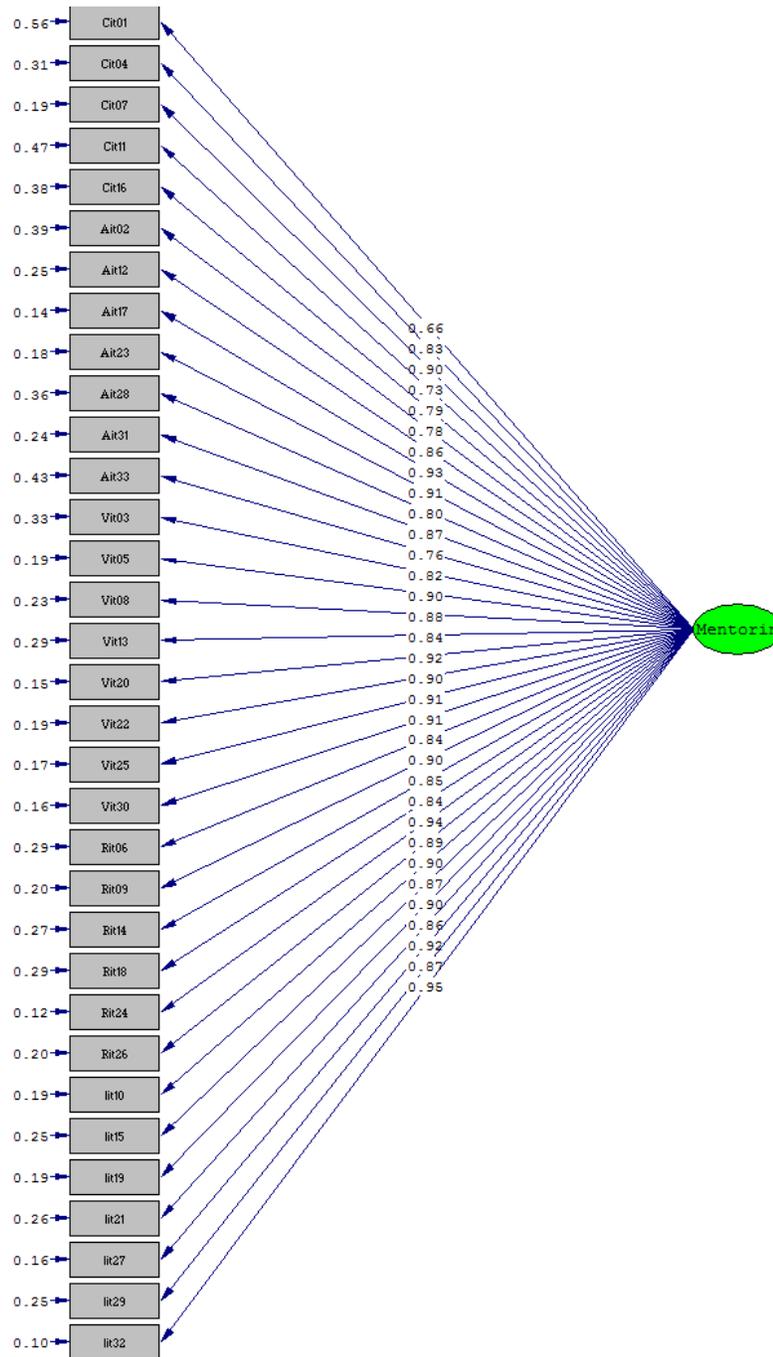
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97

Comparative Fit Index (CFI) = 0.97

Standardized RMR = 0.047

Fuente: Elaboración propia

Figura 10: Estructura unidimensional del Cuestionario



Chi-Square=1816.29, df=495, P-value=0.00000, RMSEA=0.165

Goodness of Fit Statistics
 Degrees of Freedom = 495
 Minimum Fit Function Chi-Square = 1478.84 (P = 0.0)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.17
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.96
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.97
 Standardized RMR = 0.046

Fuente: Elaboración propia

Ambas soluciones dan indicadores de ajuste contradictorios. El RMSEA da niveles muy alejados de un ajuste aceptable ($RMSEA < .08$) pero los indicadores CFI, NNFI Y SRMR dan niveles de buen ajuste. Los indicadores de ajuste de la solución unidimensional son peores que los de la estructura pentadimensional. Además, el programa lanza diversas advertencias acerca de que los datos no cumplen las condiciones de aplicación de la técnica de AFC por lo que las estimaciones logradas pueden estar sesgadas.

Así pues, desde el AFC podemos utilizar cualquiera de las dos soluciones o, más bien, la pentadimensional, ya que esta estructura viene más justificada por el análisis teórico del constructo así como por el análisis de la estructura de los instrumentos de investigación del mentoring.

5.1.4. Fiabilidad.

Tras la determinación de la estructura pentadimensional del Cuestionario se procede a realizar el análisis de su fiabilidad. Se va a realizar por separado para cada dimensión y en el conjunto de todos los ítems. Se trata de garantizar que cuando se calcula la puntuación en la dimensión como promedio de los diferentes ítems, se está promediando elementos consistentes o muy relacionados entre sí. Si los ítems de una dimensión no tienen fuertes correlaciones entre sí, se estaría promediando cosas de naturaleza distinta y el resultado no sería el propio de ninguno de los elementos sino una especie de punto de equilibrio entre realidades antagónicas.

El concepto de fiabilidad posee un significado equivalente al de precisión (Santisteban, 1990), es decir, la exactitud en la medida (Martínez, 2014) y la menor o mayor presencia de errores causales (García Jiménez et al., 2000; Pérez, 2001), es decir, si las diferencias individuales obtenidas se deben a verdaderas características de la prueba y no a otros factores externos de error (Martínez et al., 2006).

También se asocia al concepto de consistencia interna que implica igualdad y homogeneidad entre los ítems (Pérez, 2001) para medir el mismo aspecto. La fiabilidad de un test o escala se refiere a la precisión de esa prueba utilizada como instrumento de medida y nunca a si ese instrumento es idóneo para la medida de la aptitud, actitud o cualquier otro tipo de rasgo que se quiere evaluar a través de esa prueba (Santisteban, 2009), aspecto que hace referencia a la validez de ese instrumento o prueba.

La fiabilidad perfecta se identifica con el valor $R_{xx} = 1$, y supone teóricamente que no existe varianza error y que toda la varianza de la puntuación observada se debe a la puntuación verdadera (Santisteban, 2009).

Esto quiere decir que, cuanto más se aproxime a 1 el valor obtenido, mayor será la fiabilidad del instrumento, es decir, la precisión del mismo como instrumento de medida. En nuestro caso, hemos utilizado como procedimiento para el cálculo de la fiabilidad, el cálculo de la consistencia interna que consiste en la correlación entre las puntuaciones de partes distintas de un mismo cuestionario (Pérez, 2001). En el caso de ítems con una escala tipo likert, el índice por excelencia es el alpha de Cronbach (Carretero-Dios, Pérez, 2005). El coeficiente Alpha mide hasta qué punto contribuye cada ítem a la medición del rasgo que se pretende medir (Santisteban, 2009).

Para hallar este coeficiente se considera cada ítem como un componente independiente del cuestionario, como un sub-cuestionario dentro del cuestionario total y se calcula mediante la correlación entre todos los ítems que componen el instrumento. Se ha obtenido el coeficiente de correlación Alpha de Cronbach para el cuestionario globalmente considerado, y para cada uno de los factores o dimensiones que se integran en la escala, a partir de la estructura definida tras el análisis factorial confirmatorio anteriormente realizado, que definía la estructura del instrumento diseñado.

Sin embargo, el análisis de la fiabilidad, como consistencia interna, no garantiza que los ítems de una dimensión no pudieran estar mejor ubicados en otra dimensión. En casos como el presente con un gran nivel de unidimensionalidad es un problema muy presente. La fiabilidad de cada dimensión garantiza que las puntuaciones de cada dimensión serán consistentes.

En los apartados siguientes se expone, cada dimensión y la tabla específica el alpha de Cronbach y el número de ítems que la componen.

Tablas 19. *Alpha de Cronbach y número de ítems de cada dimensión*

Escala: Convergencia

	N	%	Alpha de Cronbach	N de elementos
Casos Válidos	96	97,0		

	Excluidos ^a	3	3,0	,908	5
	Total	99	100,0		

Escala: Asesoramiento

		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	93	93,9		
Casos	Excluidos ^a	6	6,1	,948	7
	Total	99	100,0		

Escala: Vinculación

		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	95	96,0		
Casos	Excluidos ^a	4	4,0	,978	8
	Total	99	100,0		

Escala: Reflexión

		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	96	97,0		
Casos	Excluidos ^a	3	3,0	,962	6
	Total	99	100,0		

Escala: Integridad-modelo

		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	95	96,0		
Casos	Excluidos ^a	4	4,0	,966	7
	Total	99	100,0		

Escala: Mentoring

Todos los ítems de todas las dimensiones para analizar la unidimensionalidad

		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	84	84,8		
Casos	Excluidos ^a	15	15,2	,991	33
	Total	99	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, los resultados son muy altos, superiores a .900: Alfa de Cronbach de Convergencia (.908), de Asesoramiento (.948), Vinculación (.971), Reflexión (.962), Modelo-Integridad (.966). Son muy adecuados además por tratarse de un estudio sobre un concepto de esta naturaleza, ya que están presentes las percepciones subjetivas del

concepto (Cortina, 2001). También, la fiabilidad de la escala contemplada como única dimensión, mentoring, resulta ser la más alta (.991). Aun así, cada dimensión obtiene un buen índice de cronbach por lo que consideramos que es un instrumento fiable para estudiar el desempeño del mentoring con el planteamiento teórico defendido en esta tesis.

Al mismo tiempo, se contabilizan las puntuaciones de cada dimensión como promedio de las puntuaciones de los ítems que las conforman. Sus coeficientes descriptivos básicos se muestran en la siguiente tabla 20.

Podemos observar que Vinculación/Relación es la dimensión con mayor media, seguida de Integridad/Modelo. La media más baja es la de Asesoramiento. Por otro lado, podemos observar que los coeficientes de Asimetría y Curtosis reflejan distribuciones normales.

Tabla 20. Dimensiones con sus coeficientes

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
CONVERGENCIA	99	0	4,2843	1,23936	-,839	,235	1,00	6,00
ASESORAMIENTO	99	0	4,1770	1,37400	-,626	-,614	1,00	6,00
VINCULACION	99	0	4,5396	1,41315	-,889	-,177	1,00	6,00
REFLEXION	99	0	4,3192	1,36419	-,764	-,230	1,00	6,00
INTEGRIDAD	99	0	4,4346	1,39824	-,871	-,218	1,00	6,00
MENTORING	98	1	4,3676	1,32615	-,876	-,108	1,00	6,00

Fuente: Elaboración propia

También es de interés valorar la intensidad de la relación entre las distintas dimensiones y de cada una de ellas con la dimensión global del mentoring. En el Análisis Factorial Exploratorio habíamos observado la tendencia a un primer factor muy fuerte que pujaba por incluir la mayor parte de los ítems.

Tabla 21. Correlaciones entre dimensiones

		Convergencia	Asesoramiento	Vinculación	Reflexión	Integridad	Mentoring
Convergencia	r	1	,852	,893	,867	,884	,922
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99	98
Asesoramiento	r	,852	1	,918	,956	,950	,974
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99	98
Vinculacion	r	,893	,918	1	,912	,947	,973
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99	98

Reflexion	r	,867	,956	,912	1	,936	,969
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,000
	N	99	99	99	99	99	98
Integridad	r	,884	,950	,947	,936	1	,982
	Sig.	,000	,000	,000	,000		,000
	N	99	99	99	99	99	98
Mentoring	r	,922	,974	,973	,969	,982	1
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	98	98	98	98	98	98

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla, podemos observar que las correlaciones entre las dimensiones, en general, obtienen un coeficiente de Pearson (R) superior al 0.90, con una significatividad al .000. Esto implicaría que las dimensiones comparten entre sí más del 80% de la varianza y que en muchos casos (correlaciones superiores a .95) compartirían más del 90% de la varianza. A pesar de tener unos niveles de covarianza elevados unidimensionales, se opta por distinguir las dimensiones ya que se cuenta con una conceptualización teórica.

5.1.5 Dimensiones del Cuestionario MENTONPECE.

En esta sección se exponen las cinco dimensiones del modelo Pentadimensional resultante del Cuestionario. Como se recordará en el capítulo del Mentoring ya se desarrolló la revisión teórica del constructo y el análisis de la estructura dimensional de diferentes instrumentos de investigación.

Es el momento de exponer la definición de cada dimensión, así como los ítems que componen cada una de ellas, en la siguiente tabla.

Tabla 22. *Denominación conceptual de las dimensiones*

Dimensión	Aproximación conceptual
Convergencia/Alianza	Coincidencia compartida y acuerdo establecido sobre las pretensiones del proceso, las expectativas expresadas y el procedimiento y normativa de funcionamiento.
Asesoramiento/Orientación	Proporciona información asesoramiento y apoyo centrados en el desarrollo profesional académico.
Relación de ayuda/ Vinculación	Experimentación de una vinculación personal a través de una relación interpersonal y de un apoyo emocional, dirigido al empoderamiento en la toma de decisiones conscientes y deliberadas.

Reflexión	Promueve el análisis consciente, permanente y crítico sobre y en la propia práctica docente para su mejora y, en definitiva, para el desarrollo profesional académico.
Modelo/integridad	Ante la percepción de la actuación del mentor o mentora se siente una admiración que llega hasta su emulación como modelo de referencia en el desempeño profesional.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exponen las dimensiones con los ítems correspondientes que estructuran el Cuestionario del Mentoring.

Tabla 23. Dimensiones del cuestionario y sus ítems

Dimensiones	Ítems
<i>Convergencia/ Alianza</i>	01.-He hablado con el mentor/ mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica. 04.-Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos/as. 07.-Hemos acordado las cuestiones importantes a trabajar en el diseño e implementación docente. 11.-Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades. 16.-Normalmente se ha comportado como yo esperaba.
<i>Asesoramiento/ Orientación</i>	02.-La mentoría me ha permitido conocer nuevas formas de considerar el diseño e implementación de la innovación. 12.-Comprueba haber entendido mis opiniones y propuestas. 17.-Me ha motivado, sobre todo en momentos de incertidumbre y dificultad. 23.-Me ha dado un feedback continuo 28.-Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés. 31.-Ha propiciado que desarrollara habilidades y estrategias que han mejorado mi práctica docente. 33.-La mentoría me ha llevado a un cambio en mi identidad docente
<i>Relación interpersonal/ Vinculación</i>	03.-He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente. 05.-Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora. 08.-Ha manifestado su confianza en mis capacidades. 13.-Le he podido expresar mis emociones surgidas a lo largo de la innovación. 20.-Me he sentido comprendido/a en mis preocupaciones y temores. 22.-Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes. 25.-He sentido el reconocimiento de mis esfuerzos. 30.-Ha mostrado empatía.
<i>Reflexión</i>	06.-Me ha hecho ser consciente de diferentes formas de abordar una situación docente. 09.-Ha fomentado la comprensión de lo que hago. 14.-Me ha hecho reflexionar sobre mis planteamientos en la resolución de un problema. 18.-Me ha impulsado a desarrollar una perspectiva crítica. 24.-Me ha ayudado a considerar las experiencias e inquietudes surgidas 26 -Ha fomentado en mí una actitud reflexiva.
<i>Modelo/ Integridad</i>	10.-Se interroga cuando plantea sus propuestas y experiencias docentes. 15.-Valoro su conocimiento sobre la metodología docente. 19.-Ha estado disponible para lo que le requería. 21.-Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas. 27.-Ha sido un referente de enseñanza reflexiva. 29.-Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica. 32.-Estoy satisfecho/a con la labor realizada por el mentor/mentora

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran una estructura final de cinco dimensiones que se corresponden en su totalidad con la postulada teóricamente para el cuestionario; los datos de fiabilidad del cuestionario global (.98) y de sus diferentes componentes (entre .91 y .97) también son notablemente altos. El instrumento mostró una excelente consistencia interna en el total del cuestionario y en cada una de las dimensiones.

Como conclusión podemos decir que el cuestionario posee unas características psicométricas satisfactorias. Se considera un instrumento que puede utilizarse para el estudio del proceso del mentoring tanto en los programas de formación inicial del profesorado novel como en la formación continua del profesorado en Educación Superior.

5.2. Análisis y discusión de los resultados

Una vez mostrada la validez y la fiabilidad del cuestionario hemos procedido al análisis de los resultados obtenidos. En un primer momento, hemos recogido las valoraciones de las personas mentorizadas en relación con los ítems, por lo tanto con las dimensiones. Lo que nos da una visión de cuáles son las dimensiones más y menos valoradas. Para completar este estudio cuantitativo, se ha realizado un análisis de conglomerados con el fin de identificar las percepciones de las personas mentorizadas en relación a los diferentes conglomerados.

5.2.1. Puntuaciones ipsativas.

En la práctica investigadora, a veces los datos normativos presentan una importante limitación práctica, ya que existen contextos en los cuales se produce el falseamiento de respuesta por parte de los sujetos, influidos por la deseabilidad social debida a las características del atributo o de la situación de evaluación (Calderón & Ximénez, 2014). A veces las respuestas a un cuestionario están bajo la influencia de algunas variables ajenas o extrañas al objeto de medida. De este modo, se produce un sesgo de respuesta o la tendencia sistemática a responder un cuestionario independientemente del contenido y de la puntuación verdadera del individuo. Según Morales (2006) una limitación, que puede ser importante, de muchos instrumentos de elección forzada es la naturaleza ipsativa de las puntuaciones resultantes. Este sesgo de respuesta afecta tanto a la fiabilidad como a la validez de las medidas, y junto con ello, a las inferencias hechas a partir de las

puntuaciones en el test. El problema cobra especial importancia cuando estas inferencias involucran comparaciones entre grupos.

Uno de los esfuerzos más prometedores para solventar el falseamiento de respuesta es mediante los ítems de respuesta forzada o medidas ipsativas (Ximénez & Calderón, 2012), es decir, mediante la ipsatización de las puntuaciones. El término ipsativo proviene del latín ipse (sí mismo) y fue usado por vez primera vez por Cattell (1994). En psicología y educación la ipsativización consiste en comparar una medida de un individuo frente a las evaluaciones previas de ese individuo.

Para compensar estos sesgos se han desarrollado en el análisis estadístico, diferentes estrategias de ipsativización. En este caso se ha optado por restar a la puntuación de cada ítem, el promedio del sujeto en el conjunto de ítems. De esta manera, hipotetizamos que la medida utilizada es más válida y fiable. Así a la puntuación asignada en cada ítem se le ha restado el nivel de satisfacción general que viene dado por la Media de las puntuaciones de todos los ítems que el sujeto ha respondido.

En modelos correctamente especificados, los métodos de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de datos ipsatizados han demostrado recuperar la estructura factorial de manera satisfactoria al problema del sesgo de respuesta.

En la tabla siguiente se exponen los ítems ipsativizados (IP) identificados con la Dimensión a la que pertenecen, acompañados con el número de sujetos, la Media, Desviación típica, la asimetría y Curtosis.

Tabla 24. Puntuaciones en cada ítem

	N	Media	DT	Asimet.	Curt.	Mín	Máx
IPCit01 Cit01.-He hablado con el mentor/mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica.	98	-,178	1,14915	-,361	1,162	-4,0	3,00
IPAit02 Ait02.-La mentoría me ha permitido conocer nuevas formas de considerar el diseño e implementación de la innovación.	99	,0229	,88088	-,949	2,746	-3,4	1,88
IPVit03 Vit03.-He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente.	99	,3663	,77411	,945	2,959	-1,6	3,58
IPCit04 Cit04.-Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos/as.	98	-,084	,76377	,167	,430	-2,2	2,00
IPVit05 Vit05.-Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora.	99	,2350	,72087	,247	,771	-1,6	2,52
IPRit06 Rit06.-Me ha hecho ser consciente de diferentes formas de abordar una situación docente.	98	-,070	,79100	-1,162	3,176	-3,4	1,85

IPCit07 Cit07.-Hemos acordado las cuestiones importantes a trabajar en el diseño e implementación docente.	99	,002	,65346	-,400	1,382	-1,9	2,00
IPVit08 Vit08.-Ha manifestado su confianza en mis capacidades.	97	,196	,74292	,047	,226	-1,7	2,09
IPRit09 Rit09.-Ha fomentado la comprensión de lo que hago.	99	-,017	,65435	-,215	1,245	-2,3	1,56
IPlit10 lit10.-Se interroga cuando plantea sus propuestas y experiencias docentes.	96	-,078	,62943	-,840	3,704	-2,9	1,56
IPCit11 Cit11.-Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades.	99	-,219	,96745	,837	2,574	-2,5	3,88
IPAIT12 Ait12.-Comprueba haber entendido mis opiniones y propuestas.	98	,0086	,74619	,070	1,186	-2,4	2,09
IPVit13 Vit13.-Le he podido expresar mis emociones surgidas a lo largo de la innovación.	99	,0330	,83538	-,335	,962	-2,4	2,09
IPRit14 Rit14.-Me ha hecho reflexionar sobre mis planteamientos en la resolución de un problema.	99	-,027	,74172	-1,410	4,830	-3,4	1,58
IPlit15 lit15.-Valoro su conocimiento sobre la metodología docente.	99	,4572	,67656	,346	,655	-1,2	2,58
IPCit16 Cit16.-Normalmente se ha comportado como yo esperaba.	98	,0840	,88903	-,644	4,616	-4,0	2,52
IPAIT17 Ait17.-Me ha motivado, sobre todo en momentos de incertidumbre y dificultad.	97	,0894	,59905	-,320	1,500	-1,9	1,88
IPRit18 Rit18.-Me ha impulsado a desarrollar una perspectiva crítica.	99	-,098	,75374	-1,273	4,232	-3,4	1,79
IPlit19 lit19.-Ha estado disponible para lo que le requería.	99	,4269	,66389	,640	1,277	-,97	2,85
IPVit20 Vit20.-Me he sentido comprendido/a en mis preocupaciones y temores.	99	-,047	,59481	-,236	2,356	-2,4	1,56
IPlit21 lit21.-Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas.	99	,1340	,77343	-,237	1,469	-2,5	2,45
IPVit22 Vit22.-Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes.	98	,2957	,68929	,177	,806	-1,7	2,52
IPAIT23 Ait23.-Me ha dado un feedback continuo.	99	,0229	,72015	-,109	2,246	-2,4	2,52
IPRit24 Rit24.-Me ha ayudado a considerar las experiencias e inquietudes surgidas.	97	-,059	,53837	-,320	1,154	-1,7	1,56
IPVit25 Vit25.-He sentido el reconocimiento de mis esfuerzos.	98	,0827	,68989	-,634	2,692	-2,5	2,09
IPRit26 Rit26.-Ha fomentado en mí una actitud reflexiva.	99	,0229	,65281	-1,571	7,698	-3,4	1,58
IPlit27 lit27.-Ha sido un referente de enseñanza reflexiva.	99	-,310	,66333	-1,401	4,413	-3,4	1,24
IPAIT28 Ait28.-Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés.	98	-,826	1,01161	-1,043	1,366	-4,3	,97
IPlit29 lit29.-Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica.	98	-,275	,78402	-1,579	6,232	-3,9	1,58
IPVit30 Vit30.-Ha mostrado empatía.	98	,2753	,67256	,246	1,275	-1,4	2,52
IPAIT31 Ait31.-Ha propiciado que desarrollara habilidades y estrategias que han mejorado mi práctica docente.	99	-,057	,75846	-1,899	7,127	-3,4	1,52
IPlit32 lit32.-Estoy satisfecho/a con la labor	99	,144	,61070	-,396	,620	-1,5	1,56

realizada por el mentor/mentor.								
IPAit33 Ait33.-La mentoría me ha llevado a un cambio en mi identidad docente.	97	-,562	1,01918	-1,433	3,965	-4,7	1,29	

Fuente: Elaboración propia

En una primera aproximación se pueden diferenciar los ítems puntuados positivamente y que parecen que se adscriben a dos dimensiones:

A la dimensión relación interpersonal/ vinculación pertenecen los ítems:

- Ha manifestado su confianza en mis capacidades.(,196)
- Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora.(,2350)
- Ha mostrado empatía (,2753)
- Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes. (,2957)
- He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente.(,3663)

El establecimiento de una relación entre personas mentoras y mentorizadas es, sin duda alguna, lo más destacado positivamente por éstas últimas. Ciertamente, no es posible concebir el mentoring sin tener en cuenta el establecimiento de una relación interpersonal entre mentor, mentora y mentorizado, mentorizada. La relación positiva de colaboración con las personas mentorizadas resulta indispensable para alcanzar el éxito en el proceso de mentoring. Rogers (1986) ya señaló que ser empático, congruente y capaz de una aceptación incondicional era indispensable para una relación efectiva con el cliente. Más tarde, autores cognitivos como Beck, (2005) sugirieron la importancia de una relación basada en la confianza, el rapport y la colaboración.

Luborsky (1994) la entendió como la expresión de un vínculo positivo entre el cliente y el facilitador de ayuda y apoyo. Como consecuencia, el cliente en un primer momento siente que el mentor es cálido y proporciona apoyo, cree que le ayuda, siente que cambia gracias al proceso de mentoring, siente hacia el mentor un rapport, se siente respetado y valorado por el mentor, de modo que expresa creencias sobre el valor del proceso de mentoring. Más tarde, esta relación de ayuda da lugar a una sensación de trabajo y esfuerzo conjunto dirigido a la superación de las dificultades y la consecución del logro. Entonces las personas mentorizadas comparten con el mentor, mentora concepciones similares sobre situaciones o problemas, manifiesta ser capaz cada vez más de cooperar con las personas mentoras y de utilizar habilidades y estrategias similares.

La segunda dimensión destacada positivamente es la que hemos denominado Modelo/integridad, a la que pertenecen los ítems más destacados:

- Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas (,134)
- Estoy satisfecho/a con la labor realizada por el mentor/mentora (,144)
- Ha estado disponible para lo que le requería (,4269)
- Valoro su conocimiento sobre la metodología docente (,4572)

El mentor con su comportamiento en las sesiones de mentoring se convierte en un modelo de referencia en diferentes aspectos del ejercicio profesional, desde el afrontamiento de situaciones y manejo de estrategias, al planteamiento reflexivo del asesoramiento ante los problemas y la adecuada toma de decisiones, pasando por la coherencia entre su teoría y la práctica desarrollada en el proceso de mentoring como en el desempeño docente o investigador.

En cambio, los ítems más puntuados negativamente pertenecen a tres dimensiones: En la de Asesoramiento, está los ítems peor puntuados de todo el cuestionario: “Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobios y estrés” (-,826), “Me ha llevado a un cambio en mi identidad docente (-,562)”. Seguramente son dos aspectos del mentoring que precisan de un mayor análisis”.

La implementación de un proceso de innovación metodológica con métodos activos en una asignatura, por parte de docentes ha podido generar a lo largo de un curso momentos de dificultades que han podido conllevar agobio y estrés y el profesorado mentorizado no ha recibido ayuda eficaz por parte del mentor y/o mentora. Ante esta situación caben dos posibilidades: a) que el mentor o mentora entiende que la asesoría y orientación tienen que ver exclusivamente en este caso, con aspectos de la docencia y de la innovación metodológica y/o b) que el mentor o mentora no se sienta preparado para un asesoramiento que implica cuestiones no sólo docentes sino personales y profesionales.

Menos radical es la crítica que hacen las personas mentorizadas a la incidencia del ejercicio del mentor o mentora en el cambio de la configuración como docente. Una formación de la profundidad del Programa Eragin un cambio metodológico en la práctica docente, conlleva una modificación de conocimientos y de actuación docente, que afecta en distintos grados a la propia identidad docente.

En relación a la dimensión Modelo/Integridad, existe una notable crítica a dos facetas de la competencia del mentor o mentora como referentes docentes: la enseñanza reflexiva, “Ha sido un referente en enseñanza reflexiva (-,310)” y la inducción a la innovación metodológica concreta, “Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica (-,275)”. A este respecto, por un lado las contribuciones del mentoring de las últimas tres décadas enfatizan la estrategia reflexiva del mentor, mentora como fundamental en el proceso de mentorización, en la perspectiva de un desarrollo profesional desde y en la propia práctica en este caso docente. Se entiende este proceso en una perspectiva horizontal, en la que el papel de quien acompaña es ayudar a que el mentorizado perciba, comprenda y examine su práctica profesional; se discuta y analice en espacios de trabajo y reflexión colaborativos, donde se elaboran conjuntamente estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares con la finalidad de mejorar la enseñanza.

A la dimensión denominada Convergencia/Alianza, pertenecen otros tres ítems: “He hablado con el mentor/ mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica.(-,178)”, “Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades.(-,219)” y “Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos. (-, 084)”.

Entre los componentes de esta relación de crecimiento y desarrollo, los teóricos e investigadores han concedido una singular atención a la alianza de ayuda (Conn et al., 2013) o convergencia de planteamientos y pretensiones. Tradicionalmente esta alianza se ha concebido como: a) un acuerdo en las tareas, puesto que el mentorizado considera que los pensamientos y acciones que forman parte del proceso de mentoring son relevantes para su aprendizaje, b) un vínculo positivo, es decir, confianza y aceptación mutua entre mentor y mentorado, y c) acuerdo en los objetivos que se esperan alcanzar a través del mentoring.

En todo proceso de mentoring es preciso establecer acuerdos básicos acerca de aspectos importantes en los comienzos del proceso: objetivos, plan de trabajo, ritmos de tiempos, tareas, etc. Clarificar estos temas al comienzo de la relación entre personas mentoras y mentorizadas, puede prevenir que surjan problemas más tarde, como divergir en los diagnósticos de dificultades.

5.2.2. Análisis de Conglomerados: Cluster.

El análisis Cluster, conocido como Análisis de Conglomerados, es una técnica estadística multivariante que busca agrupar elementos o variables tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos. De forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo).

Fundamentalmente es una técnica exploratoria, descriptiva, no explicativa, que permite hacer una clasificación. Las clasificaciones son importantes como procedimiento científico, ya que estructura dominios teóricos de una ciencia. En este caso el constructo mentoring. ¿Se pueden agrupar en estilos de mentoring según las estrategias utilizadas? La mayor parte de los usos del Análisis Cluster pueden ser resumidos en cuatro: desarrollar una tipología o clasificación, investigar esquemas conceptuales útiles para agrupar entidades, generar hipótesis a través de la exploración de los datos, contrastar hipótesis o intentar determinar, si tipos definidos por otros procedimientos, están ya presentes en un conjunto de datos. La creación de clasificaciones, probablemente, resulta el objetivo más frecuente, pero en la mayor parte de los casos muchos de estos objetivos se combinan para formar la base de estudio.

En el presente estudio, tras realizar la ipsatización de cada uno de los ítems del cuestionario (Anexo 1), se ha procedido al análisis de cluster o conglomerados.

Tabla 25. Conglomerados

	N	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
TOTMED Media de los ítems	99	4,3610	1,32100	-,863	-,110	1,00	6,00
IPCONVERGENCIA	99	-,0766	,51072	,607	1,391	-1,29	1,56
IPASESORAMIENTO	99	-,1840	,31781	-1,535	3,154	-1,33	,33
IPVINCULACION	99	,1786	,33450	1,743	5,022	-,38	1,59
IPVINCULAC_SIN3	98	,1584	,38933	1,195	2,996	-,61	1,66
IPREFLEXION	99	-,0418	,33769	-1,416	6,178	-1,77	,82
IPINTEGRIDAD	99	,0736	,27479	-,440	1,478	-,99	,70

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de este recurso estadístico, como ya se ha mencionado anteriormente, ayuda a purificar más los resultados de todo sesgo, y de este modo delinear más los mismos, en este caso, las agrupaciones o conglomerados resultantes.

5.2.3. Distribución general.

En un primer momento los 8 conglomerados emergidos aparecen en la tabla 26 con el número de sujetos correspondientes, y en consecuencia el porcentaje del peso de cada conglomerado en el conjunto. Podemos observar que los conglomerados 6 y 7 son los que poseen menos sujetos, 2 y 4 respectivamente, con lo que sus puntuaciones no son determinantes, aunque puedan contribuir a matizaciones en algunos aspectos. El conglomerado 1 supone un tercio de la población, y la suma de los Conglomerados 1, 2, 3 y 4, el 76% de la muestra total de participantes. Es decir, los cuatro primeros conglomerados permiten explicar el 76% de la varianza y, por ello, ofrecer una comprensión bastante ajustada a la realidad examinada.

Tabla 26. *Distribución de conglomerados*

Distribución de conglomerados				
		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	32	32,3%	32,3%
	2	13	13,1%	13,1%
	3	13	13,1%	13,1%
	4	18	18,2%	18,2%
	5	9	9,1%	9,1%
	6	2	2,0%	2,0%
	7	4	4,0%	4,0%
	8	8	8,1%	8,1%
	Combinados	99	100,0%	100,0%
Total		99		100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 26 se expone la media de las puntuaciones que caracterizan a los conglomerados en las dimensiones del cuestionario. A continuación, se procede a analizar y comentarlas, sin tener en cuenta las obtenidas en los conglomerados 6 y 7 por el escaso número de participantes adscritos en los mismos.

La dimensión de Convergencia ha sido mejor valorada en el Conglomerado 5 (M: ,4313) y 2 (M: ,2712), pero fuertemente contestada por las personas mentorizadas sobre todo del Conglomerado 4 (M: -5354), 3 (M: -,3651) y 1 (-,1832). De modo que la media de

la combinación de todos los conglomerados tiende a ser crítica (-,0766). Al parecer, los mentores y mentoras no han trabajado normalmente en la consecución de acuerdos con sus mentorizados sobre planteamientos, expectativas y pretensiones, así como modalidades de funcionamiento del proceso de mentorización que estaban iniciando. Este resultado deja abrir la sospecha de que el mentoring desarrollado carecía de cierto nivel de alianza o contrato de aprendizaje. Es un factor reconocido en las investigaciones como indispensable para el desarrollo exitoso del mentoring.

La dimensión de Asesoramiento y orientación recibe una baja puntuación en todos los conglomerados, pero sobre todo en el 5. Sin duda ninguna exige un detenido análisis de cada uno de los ítems que la estructuran.

En cambio, la dimensión de relación y/o vinculación es bastante reconocida, de modo especial en el Conglomerado 4 (M: ,5654) y, en sentido contrario en el Conglomerado 3 (M: -,1164).

Tabla 27. Medias de puntuaciones de Conglomerados en Dimensiones

		Conglomerado								Combinados
		1	2	3	4	5	6	7	8	
IP_CONVERGENCIA/ ALIANZA	M	-,1832	,2712	-	-	,4313	,4267	,9121	,0939	-,0766
	D. T.	,25960	,2525 7	,2771 8	,3993 4	,4660 7	1,60626	,3764 2	,2809 4	,51072
IP:ASESORAMIENTO/ ORIENTACION	M	-,0197	-	-	-	-	-1,1019	-	-	-,1840
	D. T.	,14803	,1188 8	,1497 6	,2525 1	,2036 5	,27263	,5469 8	,1124 9	,31781
IP_RELACIÓN/ VINCULACION	M	,0871	,1616	-	,5654	,0118	1,5767	,3371	-	,1786
	D. T.	,10165	,1578 4	,1921 7	,1831 1	,1653 3	,02009	,2898 8	,0867 8	,33450
IP_REFLEXION	M	,0168	,1378	,0528	-	,1831	-,8400	-	-	-,0418
	D. T.	,20526	,2855 7	,2929 9	,2544 8	,1991 3	1,31645	,1822 4	,1916 1	,33769

IP:MODELO/ INTEGRIDAD	M	,0369	- ,3288	,3506	,1891	,1011	-,1733	,3193	,0725	,0736
	D. T.	,13306	,2368 9	,1371 2	,2639 6	,2219 4	,43448	,2525 3	,1841 6	,27479
TOTMED Media de cada sujeto	M	5,4676	3,328 8	4,257 5	4,793 7	3,835 4	4,1733	4,037 9	1,606 1	4,3610
	D. T.	,50226	,8746 6	,9511 1	,7589 2	,9727 7	,37364	,8735 0	,6686 3	1,32100

Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a la dimensión de **Reflexión**, es también el Conglomerado 5 quien más la considera practicada, aunque ligeramente (M: ,1831), ya que en el resto se la valora de forma más bien baja, hasta llegar al límite (M: -, 2289) en el Conglomerado 4. Si atendemos a la puntuación media (M: -,0418) obtenida en la combinación de los cinco conglomerados, se confirma la fuerte crítica a la práctica reflexiva experimentada en el proceso de mentoring en las distintas ediciones del Programa Eragin.

Finalmente, la Dimensión **Modelo o Integridad** es reconocida positivamente por la mayoría de los conglomerados. Ciertamente recibe una puntuación semejante, pero de signo opuesto por los conglomerados 3 (M: ,3506) muy positiva y el Conglomerado 2 (M: -,3288) bastante crítica. De hecho esta dimensión sería la característica peculiar que diferenciaría a estos dos colectivos de mentorizados. Al mismo tiempo, los resultados devenidos de la ipsativación confirman que gran parte de los mentorizados reconocen como referentes de comportamiento a sus mentores y mentoras.

Con la pretensión de encontrar unos perfiles de profesorado mentorizado a partir de sus respuestas se realizó un análisis de cluster, como ya se ha señalado anteriormente. De este análisis salieron 8 conglomerados aplicando, por un lado la t de student como prueba que contrasta la diferencia de dos grupos con valores comprendidos entre $(-2 < t > +2)$, y por otro lado, el método de Bonferroni, que permite un mayor ajuste para lograr unas diferencias estadísticamente significativas, en comparaciones múltiples. En los siguientes gráficos aparecen estos dos estadísticos.

5.2.3.1. Identificación de la tipología de los conglomerados.

Conglomerado 1: Asesoramiento versus Vinculación

Este agrupamiento está compuesto por 32 profesoras y profesores mentorizados. Han dado una puntuación alta a todos los ítems, como señala la franja media de los ítems de cada sujeto, muy por encima de la línea no continua azul, que señala el límite +2 . Entre las dimensiones que más alta puntuación recibe está el Asesoramiento, por encima de +2), y ya por debajo de esa límite, se encuentra la dimensión reflexiva.

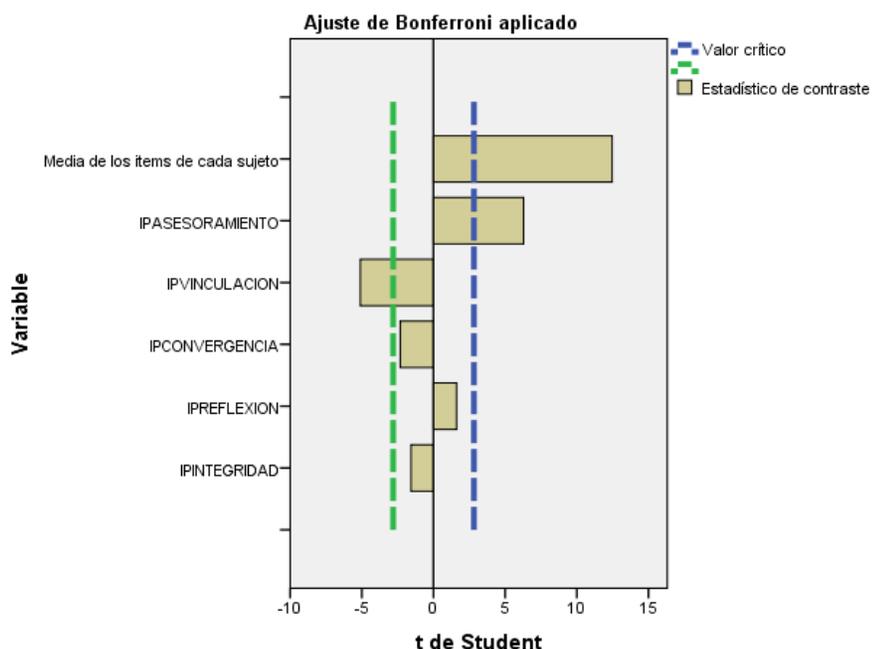
En cambio, la dimensión Vinculación o Relación interpersonal, es considerada significativamente con puntuación baja. Echan de menos el no haber experimentado una vinculación a través del establecimiento y mantenimiento de una relación de confianza y apoyo emocional por parte de sus mentores o mentoras en el proceso de mentoring. También consideran no tan desarrolladas las dimensiones de Convergencia o establecimiento de acuerdos en torno al proceso de mentorización; y la dimensión de Modelo/integridad, es decir el mentor o mentora no aparecen tanto como referentes de actuación a seguir en la innovación metodológica.

Podemos interpretar que en este agrupamiento se encuentran los mentorizados que han experimentado un acompañamiento sobre todo en las dimensiones de asesoramiento y apoyo en el aprendizaje, a través de un cierto uso de estrategias reflexivas, en aras de lograr una mayor competencia metodológica docente. Pero echan de menos las dimensiones que más articulan un proceso de relación interpersonal colaborativa y de apoyo socioemocional, propias del proceso de mentoring en el desarrollo profesional. Este agrupamiento de docentes valora sobre todo el asesoramiento y orientación.

Desde la perspectiva del sexo, en este perfil las mujeres están más representadas (71,9%) que los varones, con un reparto equitativo por edades entre 26 y 60 y también según la antigüedad docente en la universidad, siendo titulares y/o agregados según categoría profesional, con claro predominio, sobre todo del área de las Ciencias Sociales, y sin una clara preferencia por una de las tres metodologías activas (ABP, ABPy y Casos).

Figura 11. *Conglomerado Gráfico 1: Conglomerado 1*

Número de conglomerados en dos fases = 1



Fuente: Elaboración propia

Conglomerado 2 Convergencia reflexiva versus modelo de actuación

Constituido por 13 docentes con casi igual presencia femenina (53%) y masculina (47%), y una edad media preponderante entre 41-50, en su mayoría con categoría de agregados /titulares, con predominio de las áreas técnico-experimentales, y fuerte presencia de las metodologías de aprendizaje basado en problemas y en proyectos.

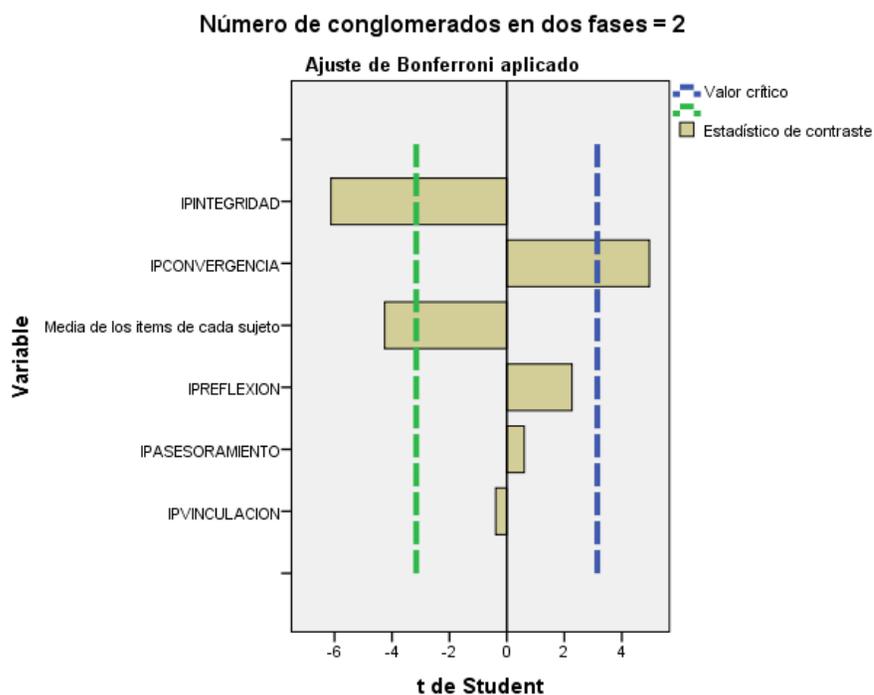
Este colectivo más bien ha puntuado bajo, con cierta radicalidad en su respuesta, en la mayoría de los ítems (la media de los ítems de cada sujeto está cerca de -4, y es significativa según el ajuste de Bonferroni y la t de student).

Sus preferencias se inclinan sobre todo hacia la dimensión de Convergencia/Alianza, es decir, el acuerdo entre mentor o mentora y mentorizado o mentorizada en torno a las pretensiones, procedimientos y funcionamiento del proceso de Mentoring. Y en sentido contrario, señalan significativamente baja la dimensión de Integridad del mentor o mentora como modelo o referente de la innovación y de la metodología activa trabajada.

Al mismo tiempo, también obtiene una puntuación moderadamente alta la Reflexión o actitud reflexiva activada en el proceso de mentoring. También pero ya menos

relevante la dimensión de Asesoramiento en el proceso de adquisición de la competencia metodológica planteada a través de la propuesta de itinerario de aprendizajes. Finalmente por debajo de la media, aparece la puntuación otorgada a la relación interpersonal y de apoyo emocional experimentados en el proceso de mentoring.

Figura 12. Gráfico 2: Conglomerado 2



Fuente: Elaboración propia

Este agrupamiento enfatiza el planteamiento y acuerdo establecidos para desarrollar el proceso de mentorización, que ha propiciado cierto nivel de reflexión. Pero parece existir cierta crítica al desempeño del mentoring por parte del docente, sobre todo, como referente de imitación en la posible actuación de mentoring y/o en la innovación de metodologías activas de la enseñanza. Sugiriendo de modo específico su actuación como tal y principalmente en el establecimiento de una relación de ayuda y apoyo socioemocional.

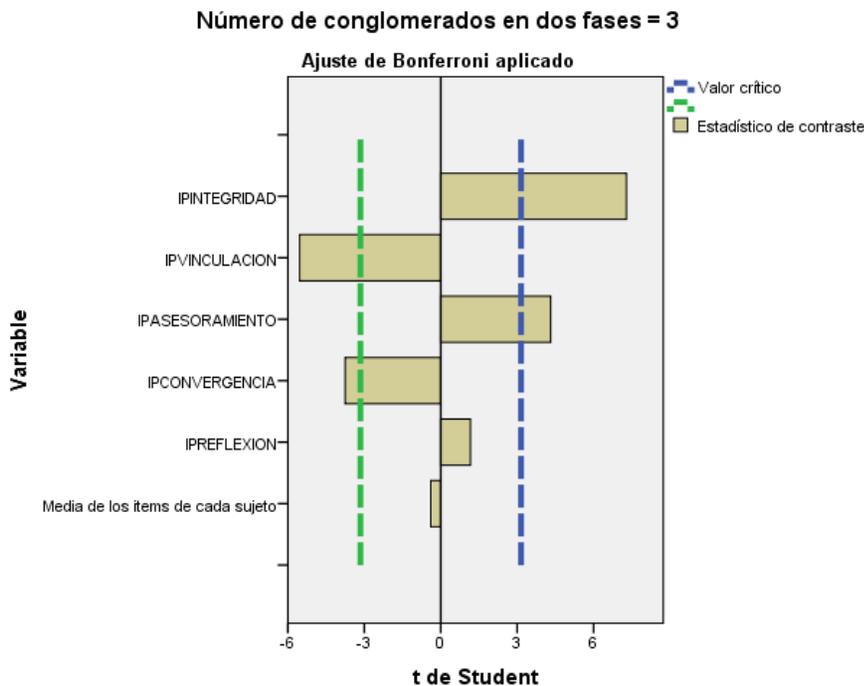
. Conglomerado 3 Integridad y Asesoramiento reflexivo versus Vinculación y Convergencia

Este colectivo, constituido por 13 docentes tiene una puntuación cercana a la media y sus diferencias son estadísticamente significativas. Por un lado, se inclinan sobre todo de modo positivo por los aspectos que constituyen la dimensión de Integridad, es decir de reconocimiento de la actuación de su mentor o mentora como referentes en sus futuros comportamientos. Pero también en la misma línea la dimensión de Asesoramiento y guía en el desarrollo docente establecido. A tener también en cuenta que valoran positivamente la intervención reflexiva llevada a cabo por el mentor o mentora.

Por otro lado, son bajas sus valoraciones respecto a la Dimensión de Relación y vinculación y la dimensión de Convergencia o alianza en los planteamientos y procedimientos a seguir en el mentoring.

Por tanto, este colectivo enfatiza como modelos a sus mentores y mentoras de los que han recibido asesoramiento y pautas de reflexión, frente al escaso desarrollo de una relación interpersonal, que desde el principio no lograba establecer acuerdos en torno a planteamientos y pretensiones del proceso de mentoring a seguir.

Figura 13. *Gráfico 3: Conglomerado 3*



Fuente: Elaboración propia

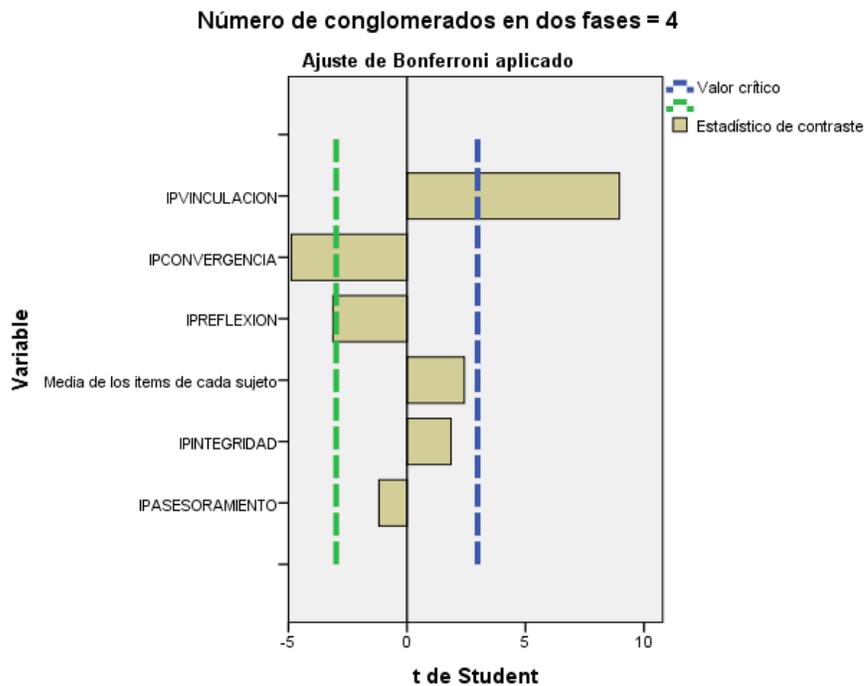
Conglomerado 4 Relación cordial versus Alianza y Práctica Reflexiva

Son 18 el número de profesores y profesoras que componen este conglomerado. Puntúan generalmente alto en casi todos los ítems. Las diferencias establecidas son especialmente significativas en las dimensiones de Vinculación, Convergencia y Reflexión. Por un lado, destacan muy positivamente la relación de confianza y apoyo emocional del mentor, mentora, pero también, en menor medida, consideran la actuación de los mismos como pautas de modelo a seguir.

Mientras, consideran que no se han llegado a acuerdos en las pretensiones y procedimientos a seguir, ni se ha propiciado una reflexión sobre la propia práctica, ni ofrecido suficiente asesoramiento en el proceso de aprendizaje experimentado.

Parece que se ha experimentado una mentorización basada, sobre todo, en una cálida relación de confianza y apoyo emocional y si bien el mentor o mentora prescribía el proceso con algunas orientaciones y pautas, éstas se encontraban lejos de toda estrategia reflexiva. Predominaba la cordialidad y simpatía frente a una trabajo de acuerdo y práctica reflexiva.

Figura 14. Gráfico 4: Conglomerado 4

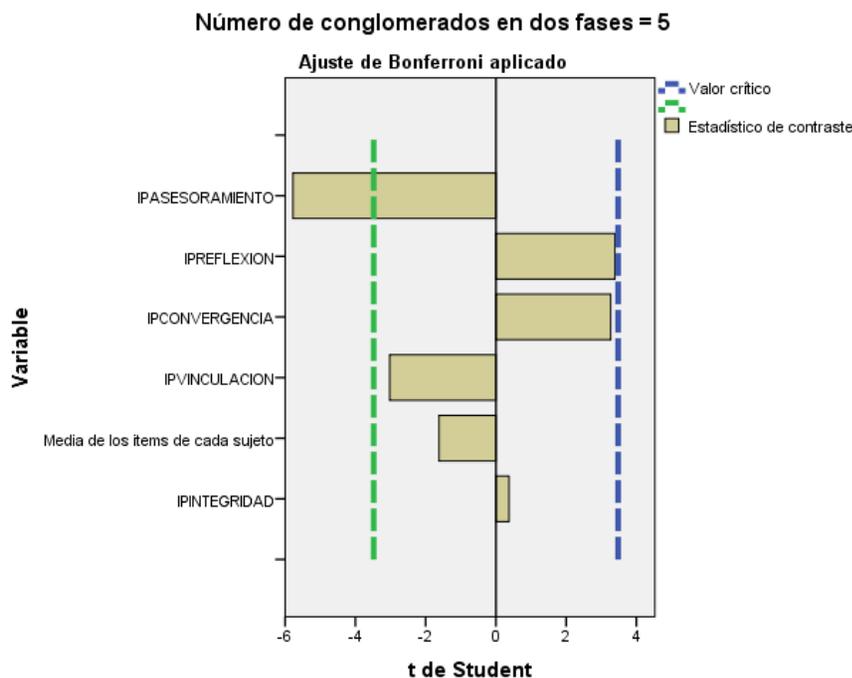


Fuente: Elaboración propia

Conglomerado 5 Convergencia y Reflexión versus Asesoramiento y Vinculación

En este conglomerado se encuentran 9 docentes. La puntuación media de los ítems de cada sujeto es significativa según la t de Student, ya que se encuentra dentro del intervalo (-2, +2). Se enfatizan las dimensiones de convergencia en el planteamiento del proceso así como en la intervención con estrategias reflexivas llevada a cabo por sus mentores y mentoras, a los que se les reconoce ligeramente como referentes en la innovación. En este conglomerado aparece también una baja consideración del Asesoramiento y de la Relación interpersonal o vinculación experimentadas por este grupo de mentorizados. Este colectivo parece acercarse a un Perfil de Mentoring caracterizado por una relación no directiva, más bien horizontal, más democrática y reflexiva. En este tipo de relación, las intervenciones del mentor o mentora conllevan un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo, y flexible con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del profesorado mentorizado. En este enfoque facilitador la personas mentorizada expresa sus emociones y sentimientos y el mentor, mentora promueve la autoexploración a través del cuestionamiento sobre los puntos críticos y del conocimiento e información expuestos y/o refuerza lo mejor del docente a través de la valoración de lo realizado.

Figura 15. *Gráfico 5: Conglomerado 5*

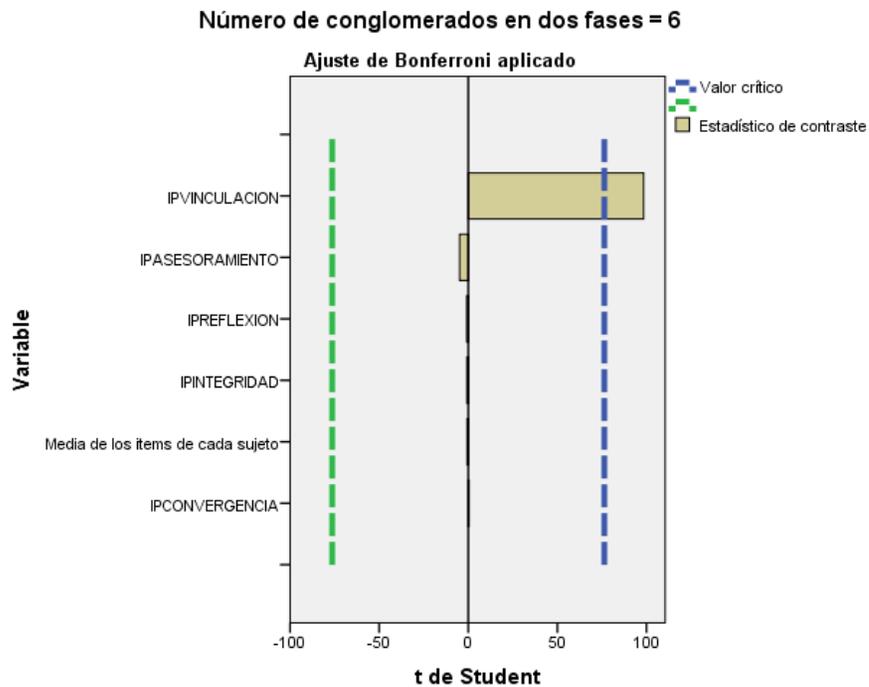


Fuente: Elaboración propia

Conglomerado 6 Relación cordial y de confianza

Este conglomerado es muy pequeño lo componen 4 docentes, que prácticamente han emitido la misma puntuación media. Puede inferirse que no se han comprometido en la evaluación del proceso experimentado y, en consecuencia, apenas hay discriminación entre las dimensiones. No obstante, destacan la vinculación establecida a través de la relación interpersonal de cordialidad y confianza conseguidas entre personas mentoras y mentorizadas.

Figura 16. Gráfico 6: Conglomerado 6



Fuente: Elaboración propia

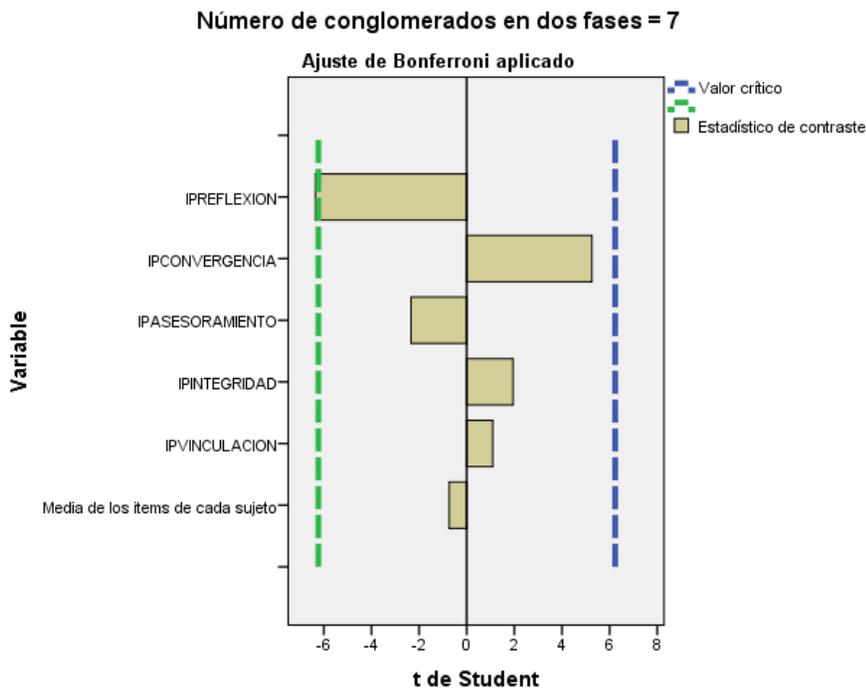
Conglomerado 7: Convergencia versus Reflexión-Asesoramiento

Este conglomerado está constituido por 13 profesores y profesoras que muestran una fuerte queja sobre la labor de reflexión desempeñada por sus mentores y mentoras. Así mismo, muestran una valoración baja sobre el asesoramiento recibido.

En cambio, resaltan positivamente la actuación desarrollada por sus mentores y mentoras para el proceso interpersonal, valoran el establecimiento de acuerdos sobre el alcance y normativa de funcionamiento de la relación de ayuda. Finalmente, resaltan ligeramente la función de Modelo que su mentor o mentora ha mostrado en el desempeño de su labor, seguramente en las dimensiones reseñadas positivamente.

Es un colectivo que enfatiza, sobre todo, los aspectos más relacionales, de comunicación y confianza, de simpatía y acuerdos, mientras que está insatisfecho con las dimensiones más técnicas y profesionales como las funciones de reflexión y asesoramiento y orientación. Parece que han tenido una experiencia de mentorización presidida por la cordialidad y el acuerdo interpersonal, pero muy alejada de la práctica reflexiva, el cuestionamiento y la orientación hacia la mejora de la innovación metodológica docente.

Figura 17. Gráfico 7: Conglomerado 7



Fuente: Elaboración propia

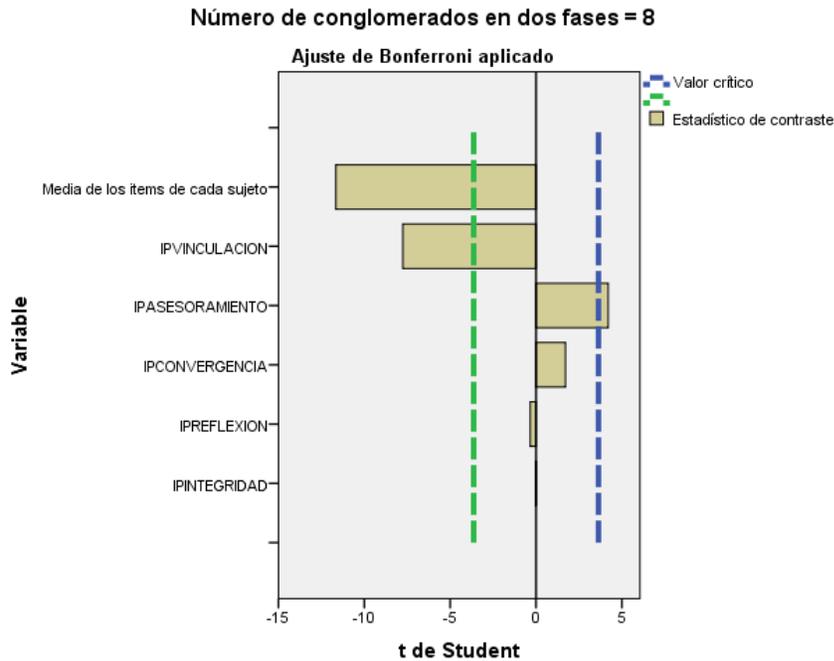
Conglomerado 8: Asesoramiento versus Convergencia/Vinculación

Es un agrupamiento de sólo 8 docentes, extremadamente críticos con el proceso de mentoring experimentado, ya que la media de la puntuación de sus repuestas es bastante

baja (entre 1.15 y 2,85). Y en esa misma perspectiva negativa destaca la dimensión de relación interpersonal o vinculación. Al parecer ha existido un escaso feelling con sus mentores o mentoras. Sin embargo, valoran de forma ligeramente superior a la media la dimensión de asesoramiento y orientación recibidos a lo largo del acompañamiento sobre la innovación diseñada e implementada. También subrayan, aunque muy escasamente, la convergencia o alianza establecida al inicio del proceso. Las puntuaciones son significativas según la t de student (-2 y +2), y el mismo ajuste que se ha aplicado de Bonferroni.

Los componentes de este colectivo parece que han experimentado una mentorización caracterizada sobre todo por intervenciones directivas con un discurso más bien prescriptivo. El mentor, mentora es quien realmente dirige el proceso mientras que el mentorizado, mentorizada se ajusta a seguir las indicaciones dadas por el primero; el mentor cumple un rol más bien de supervisor. Parece que en este mentoring prevalece una relación más jerárquica que horizontal: la persona mentora pauta lo que tiene que hacerse y señala también cómo ha de mejorarse o modificarse la innovación metodológica; entrega información o conocimiento respecto de la situación considerada o trata de que el mentorizado, mentorizada tome conciencia de ciertos temas a través de la entrega de diferentes puntos de vista relacionados con la innovación educativa.

Figura 18. Gráfico 8: Conglomerado 8



Fuente: Elaboración propia

5.2.3.2. Caracterización de los conglomerados.

En este apartado nos planteamos encontrar las respuestas a estas cuestiones. ¿Qué características muestran estos conglomerados a partir de otras variables presentes en la muestra de mentorizados? ¿Los perfiles están asociados a unas variables concretas que los diferencian?

Sexo

Desde la perspectiva del sexo, el Conglomerado 1, las mujeres están más representadas (71,9%) que incluso en la muestra total (59,6%). Es un perfil bastante feminizado. En la misma tónica aparecen el Conglomerado 5 y el Conglomerado 8, si bien con un número de sujetos bastante inferior (9, y 8). Sin embargo, no existe estadísticamente una relación significativa, ya que la Chi cuadrado de Pearson tiene un puntuación de, 227, muy superior al .05 para ser significativas. No obstante, las diferencias son apreciables si tenemos además en cuenta la V de Cramer con un cuadrado de ,31. Aunque el pequeño tamaño de la muestra puede explicar que estas diferencias no sean estadísticamente significativas.

Tabla 28. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según el sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Femenino	
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	9	23	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	28,1%	71,9%	100,0%
	2	Recuento	6	7	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	46,2%	53,8%	100,0%
	3	Recuento	8	5	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	61,5%	38,5%	100,0%
	4	Recuento	9	9	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	50,0%	100,0%
	5	Recuento	2	7	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	22,2%	77,8%	100,0%
	6	Recuento	1	1	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	50,0%	100,0%
	7	Recuento	3	1	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	75,0%	25,0%	100,0%
	8	Recuento	2	6	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	75,0%	100,0%
Total		Recuento	40	59	99
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	40,4%	59,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,371	7	,227
Razón de verosimilitudes	9,525	7	,217
Asociación lineal por lineal	,265	1	,607
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,308	,227
	V de Cramer	,308	,227
	Coefficiente de contingencia	,294	,227
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Edad

Según la edad, el Conglomerado 1, se caracteriza por tener mayor número de profesorado mentorizado senior, es decir entre 51-60 años (34.4%), mientras que el Conglomerado 2 tiene un 61% de profesorado ya consolidado (41-50 años) a igual que el Conglomerado 4 con un 50% de la misma edad. Tienen un componente semejante a la media de la muestra (42,4%). Propiamente no existen diferencias significativas (Chi cuadrado: ,712), pero son apreciables las existentes según la V de Cramer (.04).

Tabla 29. De Contingencia:Tipologías ipsativas + TOTMED según la edad

			Edad				Total
			26-40	41-50	51-60	>60	
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	9	9	11	3	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	28,1%	28,1%	34,4%	9,4%	100,0%
	2	Recuento	2	8	3	0	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	15,4%	61,5%	23,1%	0,0%	100,0%
	3	Recuento	4	6	3	0	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	30,8%	46,2%	23,1%	0,0%	100,0%
	4	Recuento	1	9	6	2	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	5,6%	50,0%	33,3%	11,1%	100,0%
	5	Recuento	2	4	3	0	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	22,2%	44,4%	33,3%	0,0%	100,0%
	6	Recuento	1	1	0	0	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	7	Recuento	1	3	0	0	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	8	Recuento	3	2	3	0	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	37,5%	25,0%	37,5%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	23	42	29	5	99	
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	23,2%	42,4%	29,3%	5,1%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,983	21	,712
Razón de verosimilitudes	21,407	21	,434
Asociación lineal por lineal	,803	1	,370
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,414	,712
	V de Cramer	,239	,712
	Coefficiente de contingencia	,383	,712
N de casos válidos		99	

Categoría profesional

Si tenemos en cuenta la categoría profesional, el profesorado adjunto está más presente en el Conglomerado 3 (38,5%) y en el Conglomerado 8 (37,5%), mientras que el profesorado agregado caracteriza más el Conglomerado 2 (76,9%) y el Conglomerado 5 (77,8%), pero sobre todo el Conglomerado 1 (46,9%) con casi la mitad de los participantes en el mismo. El profesorado TEU está más presente en número (8) en el Conglomerado 1, aunque sea el 50% en el Conglomerado 7, con sólo dos representantes. En este caso las diferencias son significativas (Chi cuadrado: ,022 y apreciables (V de Cramer, 09).

Tabla 30. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según Categoría Profesional

			Categoría Profesional				Total
			Adjunto	TEU	TU/CEU/ Agregado	CU/Pleno	
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	9	8	15	0	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	28,1%	25,0%	46,9%	0,0%	100,0%
	2	Recuento	3	0	10	0	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	23,1%	0,0%	76,9%	0,0%	100,0%
	3	Recuento	5	2	6	0	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	38,5%	15,4%	46,2%	0,0%	100,0%
	4	Recuento	5	0	12	1	18

		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	27,8%	0,0%	66,7%	5,6%	100,0%
	5	Recuento	2	0	7	0	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	22,2%	0,0%	77,8%	0,0%	100,0%
	6	Recuento	1	0	1	0	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	7	Recuento	1	2	1	0	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	8	Recuento	3	2	1	2	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%	100,0%
	Total	Recuento	29	14	53	3	99
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	29,3%	14,1%	53,5%	3,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,911	21	,022
Razón de verosimilitudes	35,003	21	,028
Asociación lineal por lineal	,032	1	,857
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,602	,022
	V de Cramer	,348	,022
	Coefficiente de contingencia	,516	,022
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Antigüedad docente

Las diferencias existentes según esta categoría no son significativas ni apreciables teniendo en cuenta la Chi cuadrado y la V de Cramer. Convendría tener en cuenta que quienes llevan entre 21-26 años como profesores y profesoras en la UPV/EHU están sobre todo en los Conglomerados 1, 3 y 4; mientras que el siguiente tramo en menor antigüedad, 11-15 años, predominan en los Conglomerados 8 y 2.

Tabla 31. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según Antigüedad docente

		Antigüedad docente					Total	
		5-10	11-15	16-20	21-26	>26		
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	8	5	4	9	6	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	15,6%	12,5%	28,1%	18,8%	100,0%
	2	Recuento	2	5	1	3	2	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	15,4%	38,5%	7,7%	23,1%	15,4%	100,0%
	3	Recuento	3	2	2	5	1	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	23,1%	15,4%	15,4%	38,5%	7,7%	100,0%
	4	Recuento	4	1	4	6	3	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	22,2%	5,6%	22,2%	33,3%	16,7%	100,0%
	5	Recuento	2	2	2	2	1	9
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	11,1%	100,0%	
6	Recuento	2	0	0	0	0	2	
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
7	Recuento	1	0	1	2	0	4	
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	0,0%	100,0%	
8	Recuento	4	0	1	2	1	8	
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	100,0%	
Total		Recuento	26	15	15	29	14	99
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	26,3%	15,2%	15,2%	29,3%	14,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,891	28	,830
Razón de verosimilitudes	21,552	28	,802
Asociación lineal por lineal	,852	1	,356
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,459	,830
	V de Cramer	,230	,830
	Coefficiente de contingencia	,417	,830
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Área Científica

También en este caso las diferencias existentes según el área científica no son significativas ni apreciables teniendo en cuenta la Chi cuadrado y la V de Cramer. Sin embargo, convendría tener en cuenta que el profesorado de Ciencias Sociales es el que está más presente en los Conglomerados 1, 3, 5 y 8, además de ser el preponderante en la muestra total. Y los de Ciencias Técnicas están caracterizando sobre todo a los Conglomerado 2 y 4.

Tabla 32. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según Área científica

		Área científica					Total	
		Sociales	Humanidades	Salud	Experimentales	Técnicas		
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	12	4	4	4	8	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	100,0%
	2	Recuento	4	1	1	2	5	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	30,8%	7,7%	7,7%	15,4%	38,5%	100,0%
	3	Recuento	7	0	0	3	3	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	53,8%	0,0%	0,0%	23,1%	23,1%	100,0%
	4	Recuento	5	1	1	5	6	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	27,8%	5,6%	5,6%	27,8%	33,3%	100,0%
	5	Recuento	6	1	0	1	1	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	66,7%	11,1%	0,0%	11,1%	11,1%	100,0%
	6	Recuento	0	1	0	1	0	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	7	Recuento	0	2	0	0	2	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	8	Recuento	5	0	1	1	1	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	62,5%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	100,0%
Total	Recuento	39	10	7	17	26	99	
	% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	39,4%	10,1%	7,1%	17,2%	26,3%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,658	28	,332
Razón de verosimilitudes	32,503	28	,255
Asociación lineal por lineal	,421	1	,517
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,556	,332
	V de Cramer	,278	,332
	Coefficiente de contingencia	,486	,332
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Convocatoria Elegida

En este caso las diferencias existentes tampoco son significativas ni apreciables teniendo en cuenta la Chi cuadrado y la V de Cramer. No obstante, señalamos que quienes empezaron en la Convocatoria 2013 son quienes caracterizan sobre todo los Conglomerados 1, 2 y 3, mientras los de la Convocatoria 2014 están más en los Conglomerado 5 y 8, mientras que el Conglomerado 4 está más poblado por los procedentes de la Convocatoria 2011.

Tabla 33. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según Convocatoria Eragin

			Año de inicio de Eragin						Total
			2009	2010	2011	2012	2013	2014	
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	2	3	5	8	9	5	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	6,2%	9,4%	15,6%	25,0%	28,1%	15,6%	100,0%
	2	Recuento	0	1	3	2	5	2	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	7,7%	23,1%	15,4%	38,5%	15,4%	100,0%
	3	Recuento	0	1	2	3	5	2	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	7,7%	15,4%	23,1%	38,5%	15,4%	100,0%
	4	Recuento	0	2	5	3	5	3	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	11,1%	27,8%	16,7%	27,8%	16,7%	100,0%
	5	Recuento	1	1	0	1	2	4	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	11,1%	11,1%	0,0%	11,1%	22,2%	44,4%	100,0%
	6	Recuento	0	0	0	0	2	0	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	7	Recuento	1	2	0	0	0	1	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	25,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	8	Recuento	1	0	1	1	1	4	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	5	10	16	18	29	21	99
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	5,1%	10,1%	16,2%	18,2%	29,3%	21,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,758	35	,480
Razón de verosimilitudes	35,296	35	,454
Asociación lineal por lineal	,114	1	,735

N de casos válidos	99	
--------------------	----	--

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,593	,480
	V de Cramer	,265	,480
	Coefficiente de contingencia	,510	,480
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Metodología Activa elegida

Finalmente, las diferencias existentes según la metodología activa elegida no son significativas ni apreciables teniendo en cuenta la Chi cuadrado y la V de Cramer. No obstante, convendría tener en cuenta que quienes optaron por el ABP son quienes están más presentes en los Conglomerados 2, 3, 4 y 5. En cambio, quienes eligieron la metodología del ABP y está sobre todo en el Conglomerado 4, pero también en el Conglomerado 1, con mayor número de personas mentorizadas. Finalmente, los escasos mentorizados, mentorizadas que eligieron el método de caso están más presentes porcentualmente en el Conglomerado 5, aunque son más en número en el Conglomerado 1.

Tabla 34. De contingencia: Tipologías ipsativas + TOTMED según Metodología elegida

			Metodología elegida			Total
			1 ABP	2 ABPy	3 CASO	
GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	1	Recuento	13	14	5	32
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	40,6%	43,8%	15,6%	100,0%
	2	Recuento	6	5	2	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	46,2%	38,5%	15,4%	100,0%
	3	Recuento	7	5	1	13
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	53,8%	38,5%	7,7%	100,0%
	4	Recuento	9	8	1	18
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	44,4%	5,6%	100,0%
	5	Recuento	6	1	2	9
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
	6	Recuento	0	1	1	2
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	7	Recuento	2	1	1	4
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	8	Recuento	3	2	3	8
		% dentro de GR_IPS_DIM2 Tipologías ipsativas + TOTMED	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%

Total	Recuento	46	37	16	99
	% dentro de GR_IPS_DIM2	46,5%	37,4%	16,2%	100,0%
	Tipologías ipsativas + TOTMED				

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,049	14	,682
Razón de verosimilitudes	11,951	14	,610
Asociación lineal por lineal	,344	1	,558
N de casos válidos	99		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,334	,682
	V de Cramer	,236	,682
	Coefficiente de contingencia	,317	,682
N de casos válidos		99	

Fuente: Elaboración propia

Tras esta mirada a los conglomerados y a la valoración que mentorizados y mentorizadas hacen de los ítems, pasamos al análisis cualitativo, mediante la información recogida en las entrevistas.

6. Resultados Cualitativos

En este capítulo mostramos los principales resultados del análisis cualitativo con el fin de obtener una comprensión más profunda del mentoring. Este análisis, que se lleva a cabo a través de las categorías descritas anteriormente, tiene en cuenta las percepciones y valoraciones que los mentores y mentoras otorgan al proceso de mentoring como proceso de aprendizaje y como estrategia de desarrollo profesional académico.

Para ello, se extraerán los diferentes elementos que estructuran e inciden en el propio desarrollo profesional, en relación a las dimensiones y los comportamientos descritos por mentores y mentoras.

A partir de la estructura de las categorías y las sub categorías, señaladas en el capítulo 4, se han estructurado el orden de los siguientes apartados.

En primer lugar, analizamos el bagaje que poseen los mentores y mentoras para llevar adelante el proceso de mentoring, centrándonos en: su formación previa, la concepción que poseen sobre el mentoring y las razones o motivaciones que les ha llevado a realizar dicha función.

En segundo lugar, identificamos el perfil competencial que muestran mentores y mentoras, especificando también las actitudes, estrategias, habilidades y las dificultades desde las que afrontan el proceso y las funciones que desempeñan, así como las cualidades con las que se identifican como mentores y mentoras.

En tercer lugar, señalamos lo que ha supuesto este proceso para su desarrollo académico; la manera en la que la afrontan, profundizando en los cambios o soluciones más eficientes que han ido proponiendo a lo largo del proceso.

En último lugar, se presentan las valoraciones que han dado sobre su desempeño, los logros obtenidos y los aprendizajes adquiridos.

6.1. Bagaje de Mentores y Mentoras para Enfrentarse al Mentoring

Los mentores y mentoras desarrollan los procesos de mentoring con una formación previa y una experiencia profesional a partir de sus motivaciones e intereses, que les lleva a configurar una concepción del mentoring propia.

6.1.1. Formación Previa de los Mentores y las Mentoras.

La mayoría de personas entrevistadas no posee una formación previa del mentoring ni con otros aspectos relacionados con este tipo de formación. Las pocas personas que tienen formación pedagógica lo valoran positivamente, tal y como puede verse en la siguiente cita:

“Mi formación inicial como pedagoga, digamos que ya incluye lo que es o se me supone, al menos, que debo saber lo que es la labor de un pedagogo, lo que es la labor de tutoría, o lo que es la labor de asesoramiento...desde el experto al colaborativo...colaborar con otros departamentos o colaborar con el propio servicio de asesoramiento educativo (SAE) (E10)”.

En general, la formación pedagógica de mentores, mentoras se ha desarrollado en el ámbito de los programas que la UPV/EHU ha ofertado al profesorado para su desarrollo profesional. Destacan sobre todo, los cursos de metodologías activas que el SAE hizo extensivos en la puesta en marcha de Bolonia y la formación que, también, dentro de este ámbito de metodologías activas, organizó con la Universidad de Monterrey. Este punto de partida de la formación puede verse reflejado en las siguientes voces:

“Moodleko formazioa egiten nuelako nik orduan Bizkaiko formatzaile nintzen...buruari bueltak emoten hasi nintzen 2005-2006 urtean. Zerbait aldatzea nahi nuela, hasi nintzen esploratzen, batez ere metodología aktiboetan... (E18)”.

“...bideokonferentziaren bidez egindako ikastaro bat egin nuen...con los de Monterrey. Orduan, Euskal Herriko Unibertsitateko irakasle batzuek parte hartu genuen...con una plataforma. Nahiko interaktiba zen eh!...eta kasu bat idatzi genuen, ezta? Hango tutore bat izan genuen...mexikar hau etorri zen kurtsoa ematera eta klaro, gu izan giñen mentoreak, tutoreak (E17)”.

Un número significativo de estos mentores y mentoras, también han colaborado con el SAE como facilitadores de procesos de formación para adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje a las exigencias de Bolonia, ofreciendo una amplia formación a los docentes. Esto les hace contar con trayectoria de la práctica de tutoría con alumnado y de

formación al profesorado, que, desde su percepción, permitirá transferirla al desempeño del mentoring. En las siguientes voces pueden verse recogidas estas ideas:

“La mentoría como tal o la tutoría o el asesoramiento educativo yo lo he realizado en distintos ámbitos...la función pedagógica y de asesoramiento pedagógico...requiere asesores pedagógicos para implementar toda la puesta en marcha de la LOGSE. Yo me incorporo a un equipo...realizo mentoría de Monterrey del CIP...y he realizado estos procesos de acompañamiento en el AICRE (Asesoramiento para la introducción del crédito europeo), en el SICRE (Seguimiento para la introducción del crédito europeo) de y en otros programas dentro del foco de la formación y orientación del profesorado universitario (E10)”.

Estos mentores y mentoras cuentan con una trayectoria de la práctica de tutoría con alumnado y de formación al profesorado, que, desde su percepción, todo esto, junto a la experiencia que tienen con su materia disciplinar, puede ser transferido al desempeño del mentoring, tal y como lo señalan a continuación:

“Entre lo que tenía previamente a partir de otros cursos ... la formación con profesores...tutorizando es otro elemento diferente pero al fin y al cabo con personas, ¿no? de la universidad (E12)”.

“...ya estaba acostumbrado a formar profesores...no recuerdo que fuera un cambio para mí, no sé si me explico...llevaba mucho tiempo también ayudando a gente, aunque no específicamente en el tema de metodologías activas (E13)”.

Una de las personas entrevistadas, también le parece importante, como bagaje de su formación para desarrollar el mentoring, el proceso terapéutico llevado a cabo como estrategia de desarrollo personal:

...he hecho una formación con una terapia, con un tipo de terapia para el trabajo emocional...tenía herramientas suficientes, entre la experiencia docente, las herramientas terapéuticas emocionales y luego la experiencia en metodologías activas...leí los artículos que correspondían... (E04).

En definitiva, nos encontramos con profesionales que tienen formación pedagógica dirigida a la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje y muestran experiencia en supervisar a sus estudiantes y en formación del profesorado. Entendemos, por tanto, que tienen una trayectoria profesional, que les sitúa ante estos procesos con un rol de guía y acompañamiento (Grossman, 2009; Harvard Business School, 2004; Vélaz de Medrano, 2009), en el que ambas partes (mentor, mentora y mentorizado, mentorizada)

están implicadas en un compromiso mutuo, que afecta al logro de estos últimos (Hulpia et al., 2011).

Sin embargo, observamos que la mayoría no posee formación específica sobre mentoring, reconociendo que la labor desempeñada como mentores y mentoras ha sido improvisada y que, según cada caso, han ido buscando alternativas y soluciones durante el proceso. De hecho, son conscientes de que han tenido que echar mano de las experiencias y conocimientos adquiridos en otros contextos y procesos formativos, como los mencionados anteriormente. La siguiente tabla recoge algunas voces relacionadas con esta afirmación:

Ez da formaziorik ere ez. Nahi dot esan, bueno ba egin izan dugu ba ahal izan dugun moduan, ez?
(E18)

...no vi la necesidad de formarme o de buscar lecturas o lo que sea del trabajo de tutorización...(E11)

No me informé. Pero nosotros hacemos labor de tutoría con alumnos. Entendía que era algo semejante, nada más que con profesores de la universidad (E05)

No me documenté sobre la tutoría...al inicio...ni posteriormente. Pero tenía una formación previa de metodologías y de proyectos (E16)

Ante el déficit formativo que sienten, destacan como una estrategia importante el co-mentoring, que lo entienden como aquella situación en la que participan varios mentorizados, mentorizadas para reflexionar sobre sus prácticas, beneficiándose de las aportaciones y del feedback que les hace el resto del grupo (Cullingford, 2016), lo que genera sinergias y colaboraciones entre los mentorizados (Huizing, 2012). Los mentores y mentoras destacan la ayuda que se han prestado en estas situaciones y las señalan como clave en su proceso de desarrollo. Esta idea se expresa en las siguientes voces:

Noizbehinka elkar trukutzen ditugu iritziak eta abar. Hau da, eh kontraste hori bakarrik da txostena trukatu zerbait eh...Ba hori, ba txostena trukutzen da eh emailz, ba iritzi batzuk telefonoz agian ere bai...(E03).

Mikelen laguntza telefonoz eta emailz ezinbestekoa izan dut...lan egiteko modu berriak, irakasteko modu berriak, eh hausnartzeari buruzko lana (...) Dokumentazioa zuzenki ez. Zuk mentorizatutako diseinua jasotzen dut nik eta horri berrikusketa egin eta alderantziz, eta alde hortatik, hori ere, izaten da neretzako aberasgarria. Beste mentore baten kritika jasotzea. Beste mentore baten ebaluazioa

nolabait. Orduan, dokumentazioa ez, baina uste dut dagoen metodoa egokia de la, nahiz eta beti bezala, egokitu daitekeen (E03).

Otra estrategia formativa que han utilizado los mentores es la que hace referencia a la lectura de documentos y artículos, lo que principalmente se desarrolla de forma autodidacta y crítica, tal y como se manifiesta en las siguientes voces:

...cuando tienes a gente que guiar, te tomas la tarea de informarte. He leído el manual de casos de Monterrey mucho más de lo que tendría, de lo que habría leído si fuese una mera profesora usuaria (E14).

No he consultado bases de datos, he visto artículos sobre lo que es la mentoría...también tuvimos la mentoría recibida online por el TEC, entonces quieras que no siempre se dice ¿no? reproduces aquello que has visto y has experimentado (E15).

Es que vuelvo a repetir lo mismo, es un análisis crítico de lo que a mí me van entregando y hacer el seguimiento del proceso, no más (E12).

6.1.2. Concepción que Tienen del Mentoring.

Las personas entrevistadas identifican el mentoring como un proceso de acompañamiento. Esta función es la más destacada y se entiende como ayuda, guía, orientación, tal y como puede observarse en las siguientes voces:

(el) proceso de acompañamiento, de seguimiento y de facilitar al profesor en ese viaje...precisa de un seguimiento muy continuo de lo que se va produciendo y cómo se va produciendo (E12)

...es un proceso de acompañamiento...yo lo defino como una amistad...estás al lado de una persona a la que le ofreces tu ayuda, tu experiencia en determinados momentos. Hay cosas que no sabes, que la propia persona a la que estás ayudando, te tiene que guiar en cómo hace sus cosas...lo definiría como un acompañamiento continuo...en los cuales yo le puedo ayudar, le puedo dar orientaciones (E15).

Este tipo de acompañamiento induce a producir significados y, en consecuencia, cambios individuales y profesionales. Según Roquet (2009), los mentores valoran su grado de profesionalidad para poder configurar su propio desarrollo profesional.

...en las primeras convocatorias de Eragin era un acompañamiento más doble, en el sentido de que le acompañas en lo que es la estructura y en la forma que tiene que ser el caso y en esas dudas, y también, podías hacer ese acompañamiento en lo que era contenido porque era más afín. Ahora ya en estas últimas convocatorias, ese acompañamiento es más de tipo de forma y de cómo debe ser el

caso, pero quizás no puedes entrar tanto ni tan bien en lo que es el contenido porque lo desconocemos (E15).

Este proceso de desarrollo se entiende como un proceso de aprendizaje, en el que el mentor o mentora alimenta sus conocimientos a partir de sus propias experiencias (Durand-Guerrier, 2012) y reflexiona de forma continua sobre sus prácticas profesionales. Esta reflexión requiere de observación, análisis y valoración crítica de la decisión a tomar (Donnay & Charlier, 2008). Esta forma de potenciar el desarrollo está presente en el movimiento de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Hubball et al., 2010), que pone de relieve el hecho de investigar la práctica docente que se enfoca al aprendizaje. Concretamente, se trata de llevar a cabo una reflexión crítica a partir del conocimiento generado, y definir nuevas propuestas de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso, se concibe el acompañamiento, en una relación interpersonal, de confianza, que implica el aprendizaje mutuo, el feed-back continuo. Esa *vinculación* es entendida desde una perspectiva horizontal, no de poder ni de subordinación, sino entre iguales (Brondyk & Searby, 2013; Brad, 2015). Además, junto a esta función de acompañamiento, se encuentra la función de *orientar*, debido a que se da un intercambio de información, tal y como puede verse a continuación:

...Eta berarekin lanean ari naizen bitartean ba nere burua ikusten dut ba bidelagun bat bezala. Biok elkarrengandik ikasteko aukera dugularik. Ni ahalegintzen naiz berari nere ikasturte hauetan egin ditudan hanka sartze guztiak adierazten eta berak ere, konfiantza uste dot handia daukala nerekin eta elkarrizketa horretatik ba biok ikasten dogu (E03).

...Entonces yo les dije clarito que me habían animado a esto y que me había metido en esto pero que soy una más eh? Lo vamos a hacer casi a tres y entonces vosotras vais haciendo, y yo os voy dando mi opinión. Para que tampoco ellas se lo tomaran como que yo iba de superior, ni que pretendía serlo, ni que lo iba a ser en realidad. Como un punto de vista más... (E11).

...la verdad es que orientarles un poco en el camino. No hay que ser tampoco muy estrictos... simplemente, ellos te van presentando un poco cómo lo ven, y tú lo que haces es, de vez en cuando, les pegas un golpecito para realinearles en la línea...irles reorientando en lo que realmente es la función de los proyectos en enseñanza (E05).

Desde esta función de acompañamiento, el mentor se define como un *profesional que apoya, asesora*, y en menor grado facilita un proceso para encauzar la metodología. Esta labor de asesoría se orienta a que los mentorizados tomen conciencia de sus dificultades y participen de forma activa en el proceso de cambio programado. A lo largo del proceso, el mentor debe ofrecer alternativas, tarea que en un contexto de innovación metodológica, requiere de un feed-back continuo desde la experiencia profesional (Hulin, 2010). Se concibe como un experto del área pedagógica, tal y como se recoge en las siguientes citas:

Pues una manera de ayudar a las personas que se quieren iniciar en esta metodología, desde la experiencia ¿no? que has tenido, por una parte, como participante como ellos en el programa Eragin y luego pues la experiencia que has ido adquiriendo a lo largo de los años al tratar con diferentes personas de diferentes áreas de conocimiento con diferentes proyectos (E07).

Se denomina mentoría...lo que es un asesoramiento pedagógico. En definitiva, entre comillas, un experto en pedagogía, que asesora a otros profesores en una determinada función. En este caso, en concreto, en la implementación del método de caso...el conocimiento de la metodología. La reflexión activa sobre cómo aplicar esa metodología en su asignatura en el contexto que ellos bien conocen, dentro de su área de conocimiento, dentro de sus centros, dentro de lo que puede ser la relación con otros compañeros... (E10).

Tal y como podemos observar este profesional experto trata de potenciar una *reflexión activa*, de manera que el mentor contribuye a que el mentorizado, a través de su práctica docente, aprenda del proceso en sí mismo, de la interacción con otros agentes y de la reflexión crítica que posteriormente realizará de forma sistemática y consciente (Feiman-Nemser, 2003). En esta práctica profesional del mentor prima un enfoque crítico-comunicativo, centrado en la horizontalidad, para que se desarrolle un co-aprendizaje (Ehrich, 2008) con la intención de encontrar soluciones y mejorar su práctica profesional (Zambrana et al., 2015).

Como se recoge en algunas de las citas anteriores, el desempeño del mentoring se adapta y se ajusta a las características personales de cada mentorizado y más a sus necesidades de formación docente e innovadoras. En suma, se constata una concepción en la que el mentor modela actitudes positivas hacia la innovación metodológica proponiendo y haciendo una labor *colaborativa*, adquiriendo un compromiso común a través de una

relación de *confianza* a la hora de construir aprendizajes y desarrollar competencias profesionales (Malderez & Wedell, 2007).

En relación a la concepción que los mentores tienen acerca del mentoring, hemos querido analizar cuáles son las características con las que los propios mentores, mentoras se identifican, así como las características con las que creen que les identifican las personas mentorizadas. En la figura adjunta se especifican dichas características:

Tabla 35. *Características percibidas por los mentorizados y por los mentores*

Características percibidas por los mentorizados	Características percibidas por los mentores
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto • Disponibilidad • Apertura, sinceridad • Cercanía, eficacia, experticia <ul style="list-style-type: none"> • Paciencia • Dialogante • Seguridad • Autocritica • Tolerancia • Académico • Reflexión <ul style="list-style-type: none"> • Crítica • Coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Humildad • Eficacia • Agradecimiento <ul style="list-style-type: none"> • Directo • Claridad • Flexibilidad • Académico e interés por la innovación

Fuente: Elaboración propia

Hemos detectado que a los mentores, mentoras les cuesta más responder a las características propias de su mentoría que a los mentorizados, mentorizadas. En las siguientes citas puede verse su percepción:

Ba eztaikit, saiatzen naiz eh humilla izaten eh irakasleekin. Esaten, bueno ba ikusiko dugu nire planteamendua, baina pixkat, esaten dudana ez dala %100 egia eta baliagarria? (E18).

Intento ser, en la medida de lo posible, eficaz pero sí me retraso en cuanto a dar respuesta inmediata. E intentar ir al grano, no andarme con rodeos... (E08).

Trato de ser una persona agradecida, trato de abordar la tarea de mentor dando las gracias, diciendo que bien que estéis en el programa, que bien que tengamos ocasión de conocernos y trabajar juntos (E10).

Algunos mentores se consideran además, personas abiertas, tolerantes y reflexivas, tal y como se expresa en las siguientes voces:

Yo soy una persona...yo creo que soy una persona muy tolerante, reflexiva, pero también crítica y a veces, excesivamente perfeccionista con lo que se produce, es decir, no se puede presentar cualquier cosa de cualquier modo. Si estás en una universidad hay un quehacer, una forma de hacer, ¿me explico? (E12).

...soy una persona dialogante, respetuosa; no me gusta el conflicto...Coherente...También ayudo, o sea colaboradora...Que reviso los trabajos, se ve que hay un trabajo detrás...yo le dedico tiempo, le dedico horas...y soy planificador, me gusta planificar... (E13).

Hombre, yo creo que soy sincero. Soy sincero, abierto y no sé qué más. Sobre todo eso, y no pongo pegos. Al revés, intento solventar todas las pegos posibles (E09).

Bueno por ser así un poco académica y siguiendo un poco el esquema de Eragin, cuando llegan al apartado de las competencias, que tienen que formularlas como resultados de aprendizaje, yo creo que ahí soy un poco insistente...(E15).

En relación con las características de los mentores, mentoras que creen que son percibidas por las personas mentorizadas, caben señalar el respeto, la disponibilidad, apertura y sinceridad, cercanía, eficacia, experticia, paciencia, mostrarse dialogante, seguridad, autocrítica, tolerancia, reflexión, crítica, coherencia y ser académico. Aspectos todos ellos, relacionados con las dimensiones interpersonal /vinculación y la modelo/ integridad; precisamente las mentorizadas y mentorizados, los ítems que más positivamente puntúan corresponden a estas dos dimensiones. Tal y como se muestra en el capítulo 5 de esta tesis.

Algunas voces enfatizan lo “académico”, entendida como aquel profesional que plasma su concepción de Eragin a la hora de programar, implementar o desarrollar el mentoring. Por ello, se demanda una mejora de la práctica de la enseñanza para la consecución de mayores niveles de aprendizaje por parte de los y las estudiantes (Hutchings & Shulman, 1999). En este sentido, Witman & Richlin (2007) establecen que el scholarship of teaching and

learning se centra en los aprendizajes logrados. Es decir, que la labor del docente investigador supone la puesta en marcha de procesos de reflexión sobre el conocimiento declarativo y procedimental que se posee sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.

6.1.3. Motivaciones y Formas de Afrontar el Desempeño del Mentoring.

Para avanzar en nuestro análisis, es interesante recoger cuáles han sido las motivaciones por las cuales las personas entrevistadas han llegado a ser mentoras, así como las formas en las que han ido afrontando el mentoring a lo largo del proceso.

Hemos detectado que en la mayoría de las ocasiones, estas personas llegan inicialmente al mentoring, porque se precisaba desarrollar dicha función en Eragin y se carecía de profesionales para su desempeño. En este sentido, hemos de decir que posiblemente acceden al mentoring porque ven la posibilidad de aplicar competencias y estrategias metodológicas que vienen experimentando como docentes. Es decir, parten de una motivación intrínseca que se concreta en un interés en querer ayudar, bien por necesidad o por implicación profesional:

Lo primero porque a mí lo que es la formación del profesorado es mi área de conocimiento, con lo cual trabajar en la práctica sobre algo en lo que tú estás investigando, pues me parece que es básico y que además no puedes pedir más ¿no? (E15)

Yo creo que ya tenía “el coco comido”, pero era una especie de, no voy a hablar de débito ¿no? Pero bueno cuando formas parte de un proyecto que tiene aspectos que crees que son positivos, pues bueno cuando te dicen: Oye, ya estarías dispuesta a echar una mano a...pues cómo vas a decir que no...me lo propusieron...y en aquel momento lo podía hacer y me animé (E14).

Algunos autores consultados, afirman que las conductas motivadas intrínsecamente están basadas en necesidades psicológicamente innatas. Deci & Ryan (1990), mencionan las necesidades de competencia y autodeterminación (autonomía) como explicativas de un amplio rango de conductas orientadas al dominio y a la exploración.

Existen otros constructos motivacionales, además del tipo de orientación hacia el objetivo, que también pueden estar relacionados con las razones de estar involucrado en las tareas. Estos constructos incluyen intereses y creencias de valor de la tarea; son más

afectivos, actitudinales y personales, y pueden ser más estables en comparación con los objetivos de naturaleza más cognitiva. A este respecto, Pintrich et al., 1993) y Hidi et al, (2004), sugieren que diferentes tipos de intereses y creencias de valor, influyen en diferentes tipos motivacionales de orientación al objetivo y que influyen en el aprendizaje. Atendiendo a las voces de los mentores, mentoras mencionadas previamente, aparece el interés por formar al profesorado, tal y como puede observarse en la siguiente voz:

Me ofrecieron y me pareció bien. Siempre me ha gustado formar a profesores, de hecho, estudié Magisterio...(E13).

Se constata, además, la existencia de una motivación extrínseca. Ahora bien, como podemos observar, esta motivación extrínseca se origina desde un interés intrínseco:

La motivación fue extrínseca, es decir, yo no me ofrezco para mentorizar Eragin, a mí me llaman para mentorizar Eragin...también hay una parte intrínseca...tiene que ver con una identidad que he ido construyendo a lo largo del tiempo (E10).

... la formación del profesorado es mi área de conocimiento...esa ha sido mi motivación más intrínseca ¿verdad? Y luego la extrínseca puede ser porque estoy dentro del SAE y entonces bueno, hacía falta también, al principio no había mentores, entonces yo creo que había que echar una mano...para ayudar (E15).

A la hora de iniciarse en la labor de mentoring, la ayuda, la colaboración y la flexibilidad son necesidades que han motivado su implicación en el programa Eragin. No olvidemos que estos tres conceptos son también claves en la concepción que tienen del mentoring, tal y como lo hemos observado anteriormente. Y para crear ese clima de se propone, como un requisito imprescindible, desarrollar confianza con la persona mentorizada:

Porque creo que, los colegas necesitan mucha ayuda, y no lo saben encima (E01).

La forma de desempeñar esa labor se hace con flexibilidad, adaptándose a las singularidades, colaborando, no imponiendo y sin rigor excesivo (E10).

En primer lugar, percibir a la persona, en segundo lugar, crear vinculo y finalmente, establecer comunicación, empleándose para ello las habilidades sociales (E12).

Otra de las motivaciones que mueve a los mentores es la inquietud por innovar, por el uso de metodologías activas y por adaptar, al marco educativo, los cambios que se dan a nivel social. Cuestiones todas ellas que pueden ser observadas a continuación:

la inquietud...puesta en cuestión continua de qué es lo que hacemos, cómo nos adecuamos a la sociedad de hoy en día, qué les damos...Y yo necesito estar viva y buscar nuevas incorporaciones y nuevos elementos ¿no? (E04).

Ez nengoelako gustora, ba bai, alde batetik ikasleen emaitzekin. Batez ere atentzioa deitzen zidan, eh, azken azterketara ba jende asko ez zela etortzen. Eta bestetik ere, klasean oso jarrera pasiboa ikusten nuen, eta bueno, zerbait aldatu behar da, behartu behar nituen ikasleak zerbait egitera... (E18).

A partir de estas motivaciones iniciales, los mentores, mentoras también señalan como importante el hecho de compartir y crear vínculos entre personas mentoras y mentorizadas porque ayuda a aliviar el estrés y a replantearse cuestiones personales, puesto que se benefician del intercambio de ideas del resto de miembros del grupo (Cullingford, 2016):

...hay que ir hacia adelante...cómo salir de las situaciones quizás más problemáticas...yo no lo he vivido nunca como una situación de agobio o carga sino más bien lo he disfrutado. Y lo he disfrutado también justamente, porque ha sido una mentoría compartida...No aprendes sólo con el caso y con la persona que estás mentorizando, sino que también estás aprendiendo del otro mentor. Entonces, bueno, es que para mí eso es muy rico...debates que solemos tener, te hacen replantearte, no sólo replantear el caso y darle pistas y ayudas al mentorizado, sino tus propios planteamientos pedagógicos (E15).

En este sentido, destaca como un valor el trabajo en equipo mediante el que comparten la información disponible. Este tipo de trabajo requiere de aspectos clave como: la comunicación, la confianza, la paciencia y la flexibilidad. Estas ideas pueden verse claramente expresadas en las siguientes voces:

...con la confianza que depositaron en mí quienes me invitaron a ser tutora. Digo “bueno, pues si ellos me lo dicen, quizás es que algo puedo hacer ¿no? Otra cosa es ir aprendiendo o hacerlo y preguntar lo que no sepa...confiando también en que las personas que viniesen, venían con interés de compartir ¿no? ... (E16).

...konfiantza uste dot haundia daukala nerekin eta elkarrizketa horretatik ba biok ikas ikasten dogu (E3).

...ver a la persona con la cual voy a...crear ese vínculo, esa comunicación con la persona...lo más importante es compartir con la persona que vas a trabajar...está depositando en ti la confianza para que tú le lleves o tú le acompañes... (E12).

Berari ere malgutasuna eman nion, baina berak be malgutasun hori larregi...Bai eta bueno pazientziarekin...sormen lan bat da, diseña...Hausnartuz, sormena izanez... (E03).

Me acerco yo creo que desde dos posturas personales, básicamente. Una es la gratitud; cuando a mí me llaman para una de esas cuestiones, lo primero es dar las gracias. Siempre es gratificante que alguien quiera contar contigo...y la segunda, la flexibilidad, que es más que ajustar lo que a priori se me pide, a las necesidades de esas personas ... (E10).

Finalmente, hemos de señalar que a pesar de que en general los mentores y mentoras perciben el mentoring de forma positiva, manifiestan algunas dificultades a la hora de afrontarlo, entre ellas como puede ser observado en las siguientes voces, destacan la relacional, la planificación, la inseguridad, etc.

... lo que es el trato personal, como llevarlo y tal. Pues, la verdad es que tenía carencias de cómo, hacerlo (E01).

La planificación... pues a la brava. Tirándome a la piscina como se suele decir (E09).

Estaba más nerviosa que mis tutores...yo tampoco andaba muy segura...ese tutor me leía todo... (E02).

6.2. Aspectos que Caracterizan el Desempeño del Mentoring

Los mentores y mentoras muestran a lo largo del desarrollo del mentoring una serie de aspectos, que, desde nuestro punto de vista, son esenciales para llevar adelante el mentoring con éxito. Estos aspectos a los que hacemos referencia en los siguientes apartados son: el perfil competencial, funciones, actitudes, estrategias, tareas y dificultades.

6.2.1. Perfil Competencial de los Mentores y las Mentoras.

Una vez analizadas la formación y la trayectoria de los mentores y mentoras, pondremos la atención en el perfil desarrollado por los profesionales en el programa Eragin. La descripción de este perfil nos va a ir identificando, al mismo tiempo, las competencias que han ido mostrados en su desempeño.

Dada las distintas formas que hay de entender las competencias, vemos necesario definirlas como acciones o comportamientos manifiesta a la hora de llevar a cabo una tarea con éxito. Estos comportamientos requieren de la articulación de una serie de conocimientos científico técnico, actitudes, valores, experiencias, redes de datos, etc. Esto implica la comprensión, reflexión y discernimiento...de cada situación a la que se enfrenta, lo que genera una cultura de aprendizaje (Más & Tejada, 2013).

Cuando hemos preguntado a mentores, mentoras sobre su perfil competencial, estos han señalado una serie de comportamientos muy concretos, que han experimentado y vivenciado su desempeño. Es a partir de estos comportamientos, desde donde hemos descrito su perfil competencial.

Para ello, hemos relacionado las cinco dimensiones, que han sido descritas en el marco teórico de esta tesis y a las que hemos dado validez y fiabilidad estadística, y a continuación hemos agrupado estos comportamientos en cada una de las dimensiones y los hemos relacionado con unas competencias concretas. Tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 36. *Comportamientos agrupados en dimensiones y sus correspondientes competencias*

Dimensiones /Competencias	Comportamientos
RELACIÓN: Transmitir comprensión y aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado, creando un clima de respeto y confianza.	Interacción y comunicación: Se relaciona y comunica de manera cercana y abierta. Muestra empatía y apoyo emocional desde la escucha activa (verifica que comprende las emociones y posturas del mentorizado, mentorizada). Gestiona los límites desde el respeto. Muestra flexibilidad y disponibilidad ante las propuestas del mentorizado, mentorizada.
GUÍA: Facilitar al mentorizado en la revisión de sus intereses, competencias y creencias en relación a su situación profesional.	Identifica-distintos puntos de vista y la situación del mentorizado. Guía el proceso, orientado a mejoras.

CONFRONTA: Poner en cuestión las explicaciones del mentorizado de sus acciones y las decisiones sobre su desarrollo profesional.	Analiza y sintetiza las propuestas de los mentorizados y les devuelve en forma de interrogantes cuestionadores. Lleva a cabo un feedback centrado en el aprendizaje.
REFERENCIA/ MODELO: Compartir experiencias, actitudes y emociones personales y profesionales, apropiadas a la situación y enriquecimiento del mentorizado, mentorizada.	Valora la capacidad de esfuerzo. Analiza experiencias personales junto a los participantes.
ANIMADOR: Estimular la capacidad crítica ante su futuro profesional y las posibilidades de su desarrollo.	Reflexiona sobre las acciones profesionales actuales y futuras. Genera nuevas necesidades para mejorar su desarrollo profesional académico.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, profundizaremos en el contenido de esta tabla con la finalidad de obtener una mayor comprensión del perfil competencial de mentores y mentoras.

a) *Dimensión Relación*

Se refiere a la competencia “transmitir comprensión y aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado”. Dentro de la misma pueden ser identificados comportamientos específicos como *la empatía* y *la flexibilidad*. La empatía, probablemente, entendida como la capacidad de adaptarse y de mostrar disposición en cuanto a la comunicación, la escucha activa (Sedlacek et al., 2010), el respeto y valoración del otro. También pueden ser contemplados otros comportamientos como el reconocimiento y la valoración del otro. Las siguientes citas son muestra de ello:

...tener un poco de empatía... valorar un poco el trabajo de los demás... hay que decirlo de una manera un poquito... no puedes desanimar (E02).

...hay que ser muy flexible pero tampoco ser tan blando que les dejes pasar cualquier cosa. Hay que ser flexible pero siempre en la dirección adecuada (E05).

Para todo eso hay que saber escuchar y hay que saber también ponerte en el lugar del otro para no exigirle demasiado en determinados momentos (E13).

...la competencia–comunicativa, relacional, empática, la de ponerte en el lugar de esa persona, porque ... hay veces que somos un poco peculiares y no sabemos muy bien hasta dónde le puedes decir a esa persona ¿no? Entonces lo que es esa relación más humana (E15).

También dentro de esta competencia de transmitir comprensión y aceptación perciben comportamientos relacionados con ser flexible para personalizar las situaciones y gestionar los límites, ambos necesarios para reconducir el proceso y buscar soluciones:

...desde lo que yo he ido construyendo que ha de ser el asesoramiento pedagógico...requiere una actitud de acompañamiento, requiere una actitud de conocimiento concreto del contenido, de la materia, del programa al que nos vayamos a enfrentar conjuntamente, requiere también ubicarse y ponerse en el lugar del otro...a dialogar, vamos a entender, a hacer preguntas para entender cuál es su punto de partida y cómo se está acercando al programa, y a partir de ahí y desde la experiencia previa...construir un acompañamiento personalizado...tener una actitud de conocimiento, de flexibilidad...desde ese diálogo (E10).

Uf, mucha mano izquierda. Sobre todo, mucha mano izquierda. Yo creo que eso, tener muy claro el objetivo final, no ser dura pero tampoco ser demasiado blanda y dejarles pasar cualquier cosa, porque al final hay que dejarles claro que se va a pasar una evaluación ... mano izquierda para manejar a la gente y sobre todo intentar también dotes de relación ¿no? De comunicación, de transmisión... (E05).

Por último, comportamientos relacionados con la *cercanía* y la *disposición* enriquecen la dimensión relacional alimentando la propia confianza y disposición del mentorizado:

...tienes ahí unos tiempos que cumplir, que respetar...el participante en Eragin, plantea su propuesta y tú le das el feedback mucho tiempo después, pues ya se le junta un entregable con otro y es un follón. Entonces tenemos que tener disponibilidad de tiempo, y sobre todo, apoyo...y cercanía (E08)

b) Dimensiones Confrontación

La dimensión de Confrontación, que se relaciona con la competencia de “poner en cuestión las explicaciones del profesorado mentorizado de sus acciones y decisiones sobre su desarrollo profesional” y que se corresponden con comportamientos tales como: cuestionar, dar feed back y analizar y sintetizar relacionadas con guiar y orientar el proceso

(Cohen, 1998). Estos comportamientos quedan claramente definidos en las siguientes voces:

Konprenitu egin behar da zein den lankidearen egoera eta norberarena (E03).

Vamos a dialogar, vamos a entender, vamos a hacer preguntas para entender cuál es su punto de partida y cómo se está acercando al programa, y a partir de ahí y desde la experiencia previa... construir un acompañamiento personalizado (E10).

c) *Dimensiones Guía*

La dimensión guía incluye la competencia de “facilitar al mentorizado, mentorizada una revisión de sus intereses, competencias y creencias en relación a su situación profesional”, tiene que ver con la necesidad de comprender al mentorizado y de presentar distintos puntos de vista. A continuación, se refleja en la siguiente cita:

Orduan kontu euki behar da nola esan hori. Nik uste dot hori dala ...gakoa... Baina bestela, baaa ba bueno ba, gero baloratzen ditugunean euren eh gauzak; ba zer dagoen ondo, zer dagoen gaizki esatea. Ba gaur egun umeei esaten zaien bezela, ez? Gidatu. Hau oso ondo dago, baina hau hobetu behar dozu, beti hobeto behar dozu ta bueno ba plan horretan, ba ...(E18).

d) *Dimensión Referencia/Modelo*

La dimensión referencia/modelo está vinculada a la competencia “compartir experiencias, actitudes y emociones personales y profesionales, adecuadas a la situación y el enriquecimiento del mentorizado” (Cohen, 1998). Un ejemplo del significado de esta dimensión, se encuentra en las siguientes voces:

Mucha capacidad de escucha para poder devolver después con mucho cuidado lo que tú consideras que debe ser o para mejorar lo que te muestran (E12).

El hecho de valorar el esfuerzo ajeno, favorece una colaboración mutua y contribuye a que el mentor se perciba como un modelo a seguir, “...tener un poco de empatía... valorar un poco el trabajo de los demás... hay que decirlo de una manera un poquito... no puedes desanimar (E02).

e) *Dimensión de animador*

Por último, la dimensión de animador, que está vinculada a la competencia de “estimular la capacidad crítica ante su futuro profesional y las posibilidades de su desarrollo”, sobre todo, hace hincapié en la vertiente *reflexiva* (Cohen, 1998) :

Primero un deseo de cambio, un deseo de auto reflexión. Deseo de cambio, deseo de auto reflexión, de ampliar horizontes, de humildad, autocrítica, generosidad... creo que es lo fundamental... (E04).

También se considera como un aspecto clave de esta dimensión, la *confianza* que el mentor muestra para que el mentorizado constituya su propia seguridad, autoestima y autonomía en el propio proceso de mentoring:

Ser una persona que da recursos, una persona que escucha... eso es muy importante. Que te vean como una persona en la que se puede confiar (E13).

6.2.2. Funciones Desde las que Desarrollan su Labor.

Las funciones que mentores y mentoras señalan con más frecuencia, son las que están relacionadas con la necesidad de supervisar, convencer, acompañar, reflexionar y valorar. En esta línea, Lobato (2007) afirma que el acompañamiento y la supervisión son dos funciones destacadas por los mentores, mentoras entendidas éstas como la relación de ayuda, tan relevante en el manejo de las relaciones. Según Andreucci (2016) la supervisión tiene como propósito observar, recoger la información necesaria y analizarla para así reconstruir nuevos aprendizajes.

Tal y como veremos a continuación, estas funciones las mencionan cuando se les pregunta sobre la concepción que poseen del mentoring, enfatizando, así, la función de guía y acompañamiento a lo largo del proceso:

...supervisar el material y en general en lo que me esfuerzo, es en dos cosas: en ponerme, en el papel del alumno, y en el papel del profesor, no cuando lo diseña sino cuando luego lo tiene que desarrollar. En el sentido de lo que implica el trabajo (E06).

Pues, aparte de supervisar los escritos que iban haciendo de implementación de sus asignaturas, yo creo que es animarles a aplicarlas... en la fase de implementación, estar en el aula con ellos...el que vayas a visitarles y les llames y no les dejes abandonados. Si...acompañamiento y seguimiento (E09).

...establecer pautas de cómo vamos a trabajar. Analizar los informes que a mí me van llegando a partir de ellos, devolver el feedback de lo que...cual es lo que yo veo como elementos de mejora...(E12).

Estas funciones que expresan los mentores favorecen el desarrollo académico de los mentorizados, ya que a través de ellas reflexionan, analizan y teorizan sobre su propio proceso de enseñanza, a través de ciclos de mejora (Sánchez Moreno & Mayor, 2006):

Sugerir, convencer...contar tu experiencia...pero tiene que ver que alguien lo ha hecho, eh!...tienes que ponerles ejemplos prácticos...tienen que ver que tú te lo crees y que lo haga“...analizar por qué, para poder justificar bien lo que yo voy a comentar y, luego, hacer un seguimiento continuo de todo el proceso y al final hacer un análisis crítico de lo que presentan (E12).

La guía del profesor está, sobre todo, para que tu plasmes ahí tu reflexión acerca de, por qué has planteado, esa actividad y qué estás buscando... (E01).

En esta misma línea, contrastar información, comprender y valorar la decisión a tomar desde una reflexión crítica son también funciones que se destacan en el proceso del mentoring por parte de las personas entrevistadas, siempre con la finalidad de resolver problemas y desempeñar tareas en la Universidad:

...el contraste que se tiene después de la sesión ¿no?, el contraste ese que tienes porque el profesor para él no sé si lo vive como un examen, pero es una situación un tanto crítica ¿no? porque sabe que esa persona está ahí para ayudarlo si, pero valorando. En positivo, en negativo, en clave de mejora o lo que sea, pero valorando...(E15).

Una vez finalizado el análisis referido a competencias, actitudes y funciones, hemos de puntualizar que las respuestas, que en su día dieron los mentorizados en relación a estas cuestiones, fueron dadas desde las funciones de los mentores, mentoras lo que ha dificultado su análisis pormenorizado, ya que en muchas ocasiones se solapaban.

6.2.3. Actitudes que Manifiestan en el Proceso.

Por actitud se entiende una forma de reaccionar de la persona frente a una actividad, una tarea, un suceso o frente a otras personas (Chiavenato, 2009), son parte constituyente de las competencias, por ser las propulsoras de éstas. En esta línea, “La Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, promulgada por la UNESCO (1997), plantea el reto de fomentar una reflexión en torno al sentido y al derecho del ejercicio de una actitud crítica en el contexto académico- científico de la comunidad universitaria, así como en la interacción diaria del académico en contextos sociales concretos.

A su vez, en la línea que señala la Harvard Business School (2004), deberían, entre otros, ser requisitos a considerar para ser mentores: tener una personalidad amigable, entusiastas de su trabajo, motivados y dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesario para ser buenos docentes mentores.

En la Tabla 37 recogemos las actitudes, que según la percepción de los mentores y mentoras “ponen en juego” en los procesos de mentoring.

Tabla 37. *Actitudes que afloran en los procesos de mentoring*

Actitud	Voces
De interacción y comunicación	...las reuniones presenciales porque por cualquier otro tipo de... por teléfono se pueden hacer cosas pero no es lo mismo. Yo por ejemplo, no me manejo bien por teléfono, no me gusta. Ósea yo, a mí me gustan más las interacciones cara a cara. Pues porque le ves la cara a la persona que te está hablando y entiendes un poco mejor por dónde van los tiros pero básicamente, la interacción cara a cara. Yo es que creo que es fundamental (E05)
Motivadora	...Todo es un poco reimpulsar la motivación cuando decae al de un mes o mes y pico (E06)
De disponibilidad y apoyo	...apoyo afectivo/emocional “tira para adelante, lo estás haciendo bien... como aquello de “si quieres saber de verdad si un compañero es un amigo y no solo un colega, pídele que te deje ir a su clase”. Yo creo que he tenido buenos amigos. Colegas que me han dicho “ven, mira y dime”, y que han aceptado las sugerencias (E10)
	...que te puedan llamar en cualquier momento y decir “oye Dani, esto está tan mal”, y así resolver dudas. La base es esa, escuchar” (E13)
Paciente	...paciencia, rapidez de respuesta... Cuando alguien, en algunos casos tardan en dártela no sé qué, todo el mundo andamos agobiados y tal, pero claro, luego quieren que les respondas...(E06)
De ayuda, De seguridad	Ayudar...yo veo que esto es una propuesta que hace la universidad, en la que nos tenemos que implicar. Entonces, ese trabajo a lo mejor el profesorado lo podía hacer muy bien...para que se sientan como seguros ¿no? De que lo que he hecho me lo ha ratificado esta persona, con lo cual voy con otra seguridad. Entonces a ese nivel lo veía yo. Y en los primeros

	años es que además lo vi claro. Si es que este trabajo hubiera salido sin mí casi igual. Bueno, no es minusvalorarme eh? pero digo, mis aportaciones si, ahí están y digo “que han sido trabajos muy buenos”. Entonces es un poco como darle seguridad. Y luego el control de las fechas porque claro la gente está metida en sus trabajos y en sus mil historias...controlar un poco el tema fechas para que no se despisten ¿no? Pues por ejemplo con esta chica ahora, lo tengo en la agendita para este jueves (E11)
De serenidad y calma	Hay que tranquilizar, porque se ponen nerviosos y tienen miedos. Entonces hay que quitar los miedos y hay que tranquilizarles... (E16)
De mostrar flexibilidad	...Pertsona bezala tratatu behar gara. Behar bada, elkar ulertuz eta hori ez dakit, ze estrategia? Entzun eta konprenitu eta malgutasunez jokatu (E03)
De potenciar el cambio en el otro	Entonces el facilitar ese proceso inicial pues yo creo que cambia la visión completamente, o sea, cambia...quita un poco ese estrés, ¿no? que conlleva el hacerlo, sobre todo con la dinámica que tienes de trabajo, no tienes tampoco esa inseguridad ni nada, como tenemos todos, ¿no? El facilitar ese proceso del inicio yo creo que es fundamental (E12)

Fuente: elaboración propia

Los mentores y mentoras identifican una serie de actitudes (de ayuda, de flexibilidad, de interacción, etc.) que son necesarias para desarrollar con éxito el mentoring. Estas actitudes muestran que el compromiso con el aprendizaje y la interacción, basada ésta en la confianza y el respeto mutuo, son esenciales para establecer una cultura de aprendizaje colaborativo.

6.2.4. Estrategias, Habilidades y Tareas que Ponen en Marcha.

A la hora de afrontar el mentoring es necesario reseñar algunas estrategias que desarrollan los mentores, así como también las habilidades que requieren por parte de estas y estos profesionales.

La estrategia es “la herramienta del pensamiento que potencia y extiende su acción donde actúa” (Organista, 2005, p. 84). A lo largo del proceso de mentoring se pretende alcanzar un aprendizaje autorregulado, que debe involucrar tanto el desarrollo de

estrategias cognitivas como de habilidades metacognitivas (Klimenko et Alvares, 2019, p. 19). Dichas habilidades metacognitivas se refieren a “las actividades físicas o mentales para planificar metas y objetivos con el fin de guiar y comprobar los procesos propios de aprendizaje” (Beltran, 2003), lo que implica la capacidad de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje.

Las estrategias de regulación, tan discutidas en la investigación, incluyen los siguientes elementos: planificación (fijar objetivos), el manejo de la información (estrategias de procesamiento de la información: organizar, elaborar, resumir, seleccionar) y la gestión de la comprensión (evaluación del propio aprendizaje y uso de las estrategias, entre ellas: análisis de la efectividad, de la ejecución) (Suárez, & Fernández, 2013). Entre las estrategias mencionadas por las personas mentoras, la más destacada es la de crear vínculo a través de la confianza y el establecimiento de la comunicación:

...ver a la persona con la cual voy a...crear ese vínculo, esa comunicación con la persona...lo más importante es compartir con la persona que vas a trabajar...está depositando en tí la confianza para que tú le lleses o tú le acompañes... (E12).

Como se puede apreciar en esta cita, la confianza se señala como el eje central para establecer el vínculo que se da entre mentor y mentorizado. A través de ese clima de confianza, se genera el motor de la relación que posibilita mejorar aspectos profesionales.

Además, se requiere flexibilidad y comprensión a la hora de desempeñar funciones de ayuda. Todo ello favorece la implicación, a través de un proceso de interacción personal (Romero, 2006) y de confianza, en el que la planificación es también una importante estrategia para garantizar el éxito del mentoring. Estas ideas pueden verse reflejadas en las siguientes citas:

Unibertsitateak ere, ba eskatzen dizkigu beste hainbat lan. Eragineko planifikazioa batzutan malgutu egin behar da. Konprenitu egin behar da zein den lankidearen egoera eta norberarena (E03).

Bueno, para mí lo básico ha sido planificarlo bien. O sea, yo cuando cojo la responsabilidad de ese tipo de trabajos, me lo tomo en serio. Entonces yo me planifico; en esta fecha voy a hacer esto, en ésta lo otro... No significa que luego no sea flexible, pero si lo planifico a priori ¿no? Establezco una serie de hitos, una serie de momentos, y en base a ellos voy llevando a cabo mi tarea... (E13).

El refuerzo también aparece como una estrategia clave, ya que ayuda a fomentar el sentimiento de competencia y de confianza en sí mismo (Clutterbuck, 2015). La siguiente cita recoge esta idea:

...En algunos casos, sobre todo, los mentorizados buscan seguridad y que alguien te lo diga... Yo creo que buscamos más seguridad o que les refuerce lo que ellos están planteando o alguna otra cosa... (E06).

Y, en último lugar, cabe destacar la horizontalidad a la hora de abordar la relación con las personas mentorizadas. A este respecto, se remarca el co-mentoring definido como el proceso en el que el mentor y mentorizado, dos profesionales “iguales” o del mismo nivel, trabajan colaborativamente por alcanzar unos objetivos acordados (Kochan & Trimble, 2000; Tremblay, 2010).

...Elkar, batak bestearen diseña jasotzen du. Zuk mentorizatutako diseña jasotzen dut nik eta horri berrikusketa egin eta alderantziz, eta alde hortatik, hori ere, izaten da neretzako aberasgarria. Beste mentore baten kritika jasotzea. Beste mentore baten eh, ebaluazioa nolabait. Orduan, dokumentazioa ez, baina uste dut dagoen metodoa egokia dela. Nahiz eta beti bezala, egokitu daitekeen gehiago, uste det (E03).

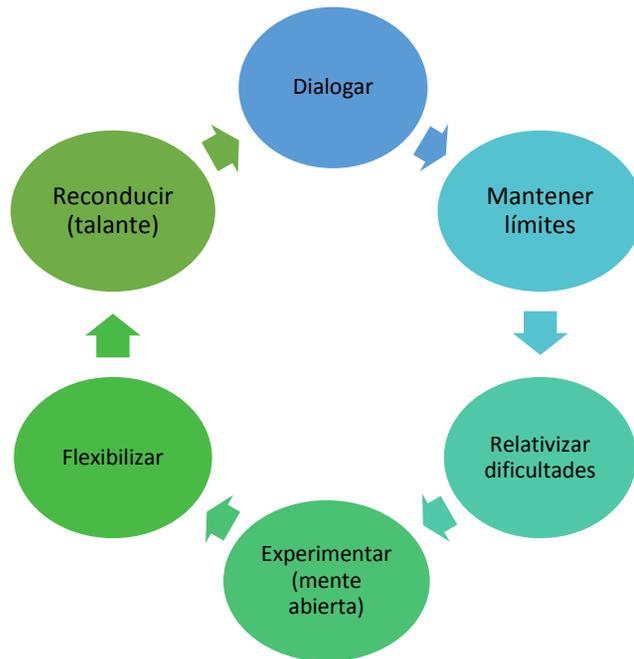
En definitiva, podemos observar las estrategias que están más presentes en el proceso de mentoring son: establecer el vínculo, la planificación y el refuerzo, basado en una relación horizontal y de comunicación.

Las habilidades, a diferencia de las estrategias, son las capacidades innatas y adquiridas que aumentan la productividad de un individuo (Busso et al., 2017). Son aquellas que, por nuestros intereses o destrezas, así como por las características personales que poseemos, empleamos no conscientemente, es decir, más por instinto que por los resultados obtenidos con éxito de manera reiterada (Alexander, 2006; Garello & Rinaudo 2012).

Estas habilidades desarrollan la capacidad para aprender de la experiencia y convertir los fracasos en oportunidades o aprendizajes, sin perder la perseverancia y entusiasmo por la tarea (Dubin & Recht, 2008).

Las habilidades que los mentores destacan como importantes para afrontar los problemas con los que se pueden encontrar en el proceso de mentoring, aparecen detalladas en la siguiente figura:

Figura 19. *Habilidades destacadas por mentores y mentoras*



Fuente: Elaboración propia

La habilidad para dialogar conlleva, por ejemplo, la posibilidad de realizar un análisis compartido, gracias al cual el mentorizado confronta sus competencias y vivencias y transforma concepciones y enfoques de sus actuaciones en el marco de su desarrollo profesional (Díaz & Bastías, 2013).

... lo más fácil es hacérselo ver... pues hacer ver que eso no se entiende, ¿me explico? Entonces dialogar (E12).

Asimismo, Sánchez Moreno & Mayor (2008) destacan del mentor su deber de “recomendar”, entendida esta acción como dialogar, sugerir y confrontar con los mentorizados los temas que les ayude a desarrollarse profesionalmente, utilizando como medio la confianza.

Por otro lado, también se valora la habilidad para saber mantener los límites y las distancias, tal y como lo podemos apreciar en la siguiente cita:

Bueno, yo doy confianza y ánimo también. Quiero decir que en momentos difíciles, si alguien me viene a pedir ayuda, trato de buscar la solución aunque también procuro, en la medida de lo posible, no involucrarme hasta el lugar de resolverle el problema al otro... Entonces, mi cualidad a la hora de

resolver algo, mi confianza...Dar un poco de margen en ese sentido. Yo confío en...que van a responder... (E04).

La habilidad para relativizar las dificultades es también importante, lo que se puede conseguir, por ejemplo, compartiendo experiencias propias:

Pues yo creo que explicarles qué problemas he tenido yo, la experiencia de uno. Explicarles que “pues yo también he tenido ese problema, no te preocupes (E09).

Esta última idea nos lleva a identificar el mentoring como un proceso de aprendizaje recíproco (Joiner et al. 2004), en el que la actuación del mentor potencia la creación de significados en el desarrollo profesional docente y en la mejora de la práctica investigadora (Nuñez & Grande, 2012; Tareeff, 2013).

Mostrar una mente abierta y, consecuentemente, experimentar también se destacan como habilidades necesarias para el mentoring:

Pues no estar cerrado a nada. Yo creo que eso es clave. Y experimentar. Yo creo que es fundamental en este tema el experimentar con la docencia, incluso con tu opinión.Entonces, tener la mente abierta a que no tienes tú siempre la verdad absoluta y que todo este tipo de metodologías son metodologías muy flexibles... (E08).

A este respecto, la universidad es un entorno que fomenta una cultura de colaboración de colegialidad entre facultades, redes de intercambio; lo que le otorga al mentorizado mayor nivel de socialización a la hora de construir su identidad profesional académica. El mentor contribuye a través de su experiencia en otorgarle mayor conciencia sobre la importancia de mostrar flexibilidad, de la potencialidad de disponer de una convivencia entre disciplinas generadora de un enriquecimiento mutuo:

La cintura que decíamos antes. La experiencia, los años que llevo con esto...una forma más abierta de trabajar con ellos. Formación multidisciplinar... nosotros tenemos una estructura mental flexible (E05).

Tal y como ya ha sido previamente comentado, la relación mentor- mentorizado se basa en la confianza y en el apoyo psicosocial que el mentor ejerce manejando conscientemente habilidades sociales tales como: la contención, la empatía, la escucha activa, la auto regulación y el respeto mutuo, lo que favorece el desarrollo integral del mentorizado.

La primera habilidad que te requiere es de contención, no decir todo..., dosificar lo que dices y cómo lo dices y cómo le vas a pedir ¿no? Requiere una actividad de escucha activa, de empatía, de ponerte en la piel del otro, de darle tiempo a que vierta todos los miedos y de escucharle. Porque muchas veces escuchándoles, ellos mismos llegan a esa solución, la verbalizan... que las habilidades interpersonales más básicas, es decir, confianza, respeto mutuo, escucha activa, empatía, contención, autocontención, regulación, autoregulación, reflexión, autoreflexión sobre cómo lo estás haciendo... (E10).

El mentor o la mentora también tienen que reconducir las situaciones mostrando buen talante, e incluso en ocasiones es necesario ser insistente, lo que se valora mucho, ya que da apoyo emocional y psicológico:

Un buen talante, una sonrisa, no sé. Es que al final pues intentar relajarme, no tomármelo a lo personal cuando se enfrentan. Cuando la crítica aflora digamos, pues no tomármelo a lo personal e intentar un poquito empatizar y reconducirle...E13.

Bueno pues ser insistente. Somos bastante diplomáticas, ¿no? pues has hecho un gran esfuerzo pero vemos aún que necesitaría una segunda lectura, una segunda revisión...(E15).

Las estrategias y habilidades señaladas anteriormente se reflejan en una serie de tareas y acciones que se destacan en la siguiente tabla:

Tabla 38. Tareas que conlleva el mentoring

Tarea	Voz
Motivar, orientar, ofrecer y otorgar sentido funcional	Después de esa propuesta de implementación, en la medida de lo posible, pues el acudir a alguna de sus clases para ver cómo se desarrolla esa propuesta... y a partir de ahí, sacar las conclusiones, y al final dar el OK o el visto bueno a esa propuesta de implementación ...Y si ha salido bien, pues se les da también, ya sabes, la posibilidad de publicar...(E08)
Corregir desde la coherencia	Si, le doy mucha importancia a ver que la propuesta tiene coherencia, que las primeras actividades están encaminadas a resolver el problema pero que lo otro va después... Porque hay veces que como la asignatura la conoces, lo que ahora estás haciendo es montarla de otra manera, pues entonces tendemos, yo creo que todos, a intentar... si hay que dejarles que ellos lo organicen pues vamos a dejarles, tú no digas nada,

	<p>no expliques nada. O sea, un poco de coherencia con la metodología y la asignatura en sí...que también entra dentro del corregir pero bueno. Mmmm, hacer propuestas, me gusta, no sé ¿no? Parece que lo devuelves...Le dices “mira si tú porque no esto para acá, lo otro para allá, o le añades esta cosa...(E11)</p>
<p>Revisar, recomendar y guiar</p>	<p>Y lo revisas y les haces recomendaciones sobre esos entregables y les dices “mira, por aquí estás yendo mal o el proyecto no lo puedes definir así o la tarea tienes que dirigirte al estudiante como si fuera un profesional”. Le vas un poco corrigiendo pero sin que sientan tampoco, yo eso tengo mucho cuidado...somos colegas (E07)</p>
<p>Acordar plan de trabajo, asesorar, supervisar y ofrecer apoyo afectivo-emocional</p>	<p>Tarea de dialogar, hablar, concretar planes de trabajo, ajustar expectativas, tareas también de ayudar a lo que es la redacción de las tareas concretas, es decir, recogida de los borradores, corrección, comentarios, sugerir mejoras...marcar por donde pueden continuar... Hay tarea como he dicho antes, de asesoramiento, es decir, de resolver dudas concretas “esto sí, esto no, esto mejor así, ahí tienes un ejemplo...” y tareas que requieren horas, es decir, supervisar borradores, corregir o mejorar esos borradores, reunirte sobre todo por llamadas o mails también, de apoyo afectivo/emocional... (E10)</p>
<p>Dar feed-back</p>	<p>Eso es, el feedback siempre. Para eso tienes que estar abierto sino no funciona. Yo siempre me he intentado implicar en todo, no sé si emocionalmente pero si una implicación emocional en el sentido de que me llamaran. De hecho, yo todavía sigo hablando a la gente cuando la veo... es decir, hay una relación porque se queda al final una amistad. Yo creo que el tutor al final evalúa, no sé hasta qué punto, nosotros que vamos a decir. Nosotros vemos el proceso y también es parte nuestra del trabajo que hemos realizado con ellos. Entonces es como una tesis doctoral...se crea ahí un vínculo ¿no?...y bueno en general yo tengo muy buena relación, igual con otros menos por la distancia (E13).</p>

Fuente: elaboración propia

Concretando un poco más, las personas mentoras entrevistadas especifican y valoran las siguientes acciones como determinantes en el desarrollo del mentoring:

Tabla 39. *Acciones determinantes en el mentoring*

Tarea	Voz
Aumentar las reuniones	Acciones, pues... Establecer más reuniones, es decir, visualizar, corregir, feedback, vuelta a empezar, nueva reunión (E12)
Realizar entrevistas personales	La primera acción yo creo que fue, nada más iniciar el programa, una buena sentada, es decir, una buena entrevista... La de dejar claro desde el principio, cómo va a ser la relación, cómo la íbamos a abordar y marcar esos plazos. Durante todo el proceso ha sido de alguna manera lo que se ha ido dando o se ha ido haciendo tanto a nivel virtual (emails), como te decía antes, o llamadas, o también cuando ha requerido, la entrevista personal. Y si ese momento fue clave yo creo que el otro momento clave en cuanto a tarea, fue la visita, el preparar la visita y el estar en la visita. Y ahí si trabajarme yo fundamentalmente, mi actitud cuando les iba a ver, les iba a observar ¿no? Yo creo que eso ha sido mucho más importante que la corrección de aspectos más puntuales ... esos dos momentos sobre todo, esas dos acciones, la previa de negociación, acuerdo y la de supervisión in situ, ha sido también porque no ha habido esas otras necesidades más formativas (E10)
Consultar la plataforma (el foro) Eragin	Dentro del programa Eragin hay una plataforma de cosas que van colgando los mentorizados y cosas que van colgando los mentores. Pues mirar lo que le han contado otros, aunque sea distinto, no me lo leo con detalle pero una visión transversal y algún comentario o alguna cosa en lo que se ha fijado otro compañero, otro tutor, pues me da ideas para el mío que estoy revisando...es útil (E06)

Fuente: elaboración propia

En suma, podemos concluir que las tareas y las acciones mencionadas están relacionadas con:

1. La supervisión constante, entendida como aquella que responde al refuerzo, correcciones con feed back y el apoyo que se muestra a los mentorizados.
2. La planificación, que requiere de una labor de ajustar expectativas previas antes de comenzar el proceso de mentoring, a través de una entrevista basada en un diálogo o comunicación e interacción continua, donde el mentor ha de mostrar: un apoyo afectivo- emocional, motivándoles a lo largo del proceso.
3. Finalmente, no menos importante el vínculo que se da entre ambos, debido a la implicación que conlleva tanto por parte de los mentores, mentoras como de los mentorizados, mentorizadas.

6.2.5. Dificultades en su Desempeño Como Mentores, Mentoras.

A pesar de que los mentores y las mentoras perciben que han llevado a cabo el proceso del mentoring de forma satisfactoria, esto no significa que no se hayan encontrado con dificultades en su desempeño. Algunas de las cuales se señalan más abajo.

Por el número de respuestas dadas, podemos decir que la dificultad más nombrada, ha sido la gestión del trabajo a realizar, debido al volumen, el tiempo dedicado a según qué tareas y a la dificultad de dosificar dichas tareas y adecuar el ritmo de las mismas. Interpretamos que todas ellas son dificultades relacionadas con la gestión del tiempo, y con la gestión emocional:

La vía telefónica o la vía email, era insuficiente, entonces ellas estaban en Guipúzcoa...había que ir a una reunión porque, de la otra manera, no conseguíamos...a veces con otras personas, no he necesitado tanta reunión presencial...se ven incapaces o ven que es demasiado trabajo...(E02).

Ese apoyo emocional que han requerido ha venido también de las exigencias del programa...Yo creo que una de las principales dificultades ha sido el volumen de tareas que requiere este programa. Es un programa estandarizado, es un programa yo diría también que muy ambicioso...No te quedes en la emoción del agobio...hacer un plan...generar una visión realista...revisar lo que hacemos, planificarlo, evaluarlo, actuar con distintas metodologías...tienes que adecuarlo...ir dosificando y hacer que se mantenga ritmo de trabajo (E10).

Hor animatu behar duzu, ze hasieran klaro irakaslearentzat, bueno zaila, ez dakit, desberdina da ta, ezta? Ze klaro, bueno, lan handiagoa da (E17).

Garantizar la horizontalidad y la corresponsabilidad tampoco ha sido siempre una tarea fácil:

Sé que se necesita muchísimo tiempo y cuando una persona viene le advierto y le digo que esto exige dedicación...Entonces ha habido dos momentos de dificultad y siempre tenía que ver con sentirme yo que estaba dando más de lo que me correspondía...Entonces lo que no me salía era estar encima de la otra persona...no podía abordar por tiempo...yo no lo he sabido dar ese...(E04).

Otra de las dificultades ha sido establecer una comunicación fluida y empática, problema que se encuentra relacionada con el desarrollo de habilidades sociales. Las siguientes citas recogen esta idea:

Eta orduan ba oso agresiboa izan zen bilera (E18).

En este caso tiene la dificultad de que al final estás ayudando a un compañero, ¿no? que tienes que tener ahí un poco de cuidado...(E07).

Una dificultad importante es la de la comunicación porque casi todo lo hacemos online...el desplazarnos para hacer una tutoría...normalmente solemos tener dificultades. Entonces como casi todo lo hacemos online pues la comunicación y aquello que nosotros queremos decir y que lo intentamos decir siempre de una manera amable no sabemos si luego cala...esos problemas que ya no sé si son de comunicación, de comprensión, de no querer entender o no querer llegar a...bueno pues porque todas las observaciones que te hacen los mentores es un trabajo añadido (E15).

El miedo, junto a la inseguridad y la inexperiencia han estado presentes en algunas ocasiones como origen de la dificultad:

Pero sí que empecé con miedo y con esa cosa de no ser superior, no quiero pero que tampoco lo piensen... (E11).

Estaba más nerviosa que mis tutores...yo tampoco andaba muy segura...ese tutor me leía todo... (E02).

En suma, a la hora de establecer vínculos o en el uso de habilidades sociales o de comunicación hay miedo, nervios o inseguridad. Asimismo, la reflexión, flexibilidad, paciencia, creatividad y experiencia previa son necesarias para afrontar estas dificultades que aparecen en el proceso.

6.3. Aportaciones del Mentoring al Desarrollo Académico

6.3.1. Cambios, Aprendizajes y Logros.

Finalmente, e independientemente de todas las dificultades que conlleva el proceso de mentoring, ha quedado constancia de que a lo largo del mismo se dan unos cambios intencionados. A continuación, pasamos a especificar cuáles son dichos cambios.

Por un lado, los y las mentoras señalan que el haber participado en esta experiencia les ha llevado a implementar cambios en el sentido de que han incorporado nuevas estrategias personales para modificar su manera de establecer vínculos. Destacan, por ejemplo:

- Un mayor sentido crítico:
...ser más crítico con los demás y conmigo mismo (E12)
- Más paciencia:
yo soy más comprensivo con los colegas...ahora tengo mucha más paciencia” (E01)
- Mayor capacidad de adaptación:
...ir adaptándose a los requerimientos del momento...cambios...bueno, que ahora puedo dedicarle menos tiempo (E08)
- Ser más empáticos:

Entonces el ponerme en el papel del alumno para otras asignaturas me ha servido también para ponerme a veces en el papel del alumno cuando voy a hacer algo yo para mis propias asignaturas (E06)

También destacan que el proceso de mentoring les ha ayudado a interiorizar la importancia de pertenecer a un grupo, en el que los diferentes implicados puedan desarrollar diferentes tipos de aprendizajes, tejiéndose una red sustentada por el compromiso personal e institucional. En las siguientes voces puede verse plasmada esta idea:

“Que soy una persona social, entonces para mí la pertenencia es importante, el hecho de pertenecer al grupo. Cuando en la facultad puede haber momentos más difíciles y saber que tengo una pertenencia a otro grupo diferente, es como tener vínculos que me permiten proyectar las ganas hacia diferentes lugares ¿no? Abrir puertas, abrir posibilidades. Y eso me ha cambiado mi lugar...Y poder compartir cosas que sé, independientemente de que tengan que ver con la escultura o no pero que son pedagógicas... he aprendido el formato, la manera, el modo. Y bueno, he abierto una vía diferente que además apoya mi manera de creer en cómo dar clases” (E04).

“...Y coges ideas de más gente ¿no?...es que es importante el establecimiento de esa pequeña red social dentro de la universidad, de gente que estamos implicados en este tema ¿no?...Te sirve para echar una mano dentro de todo programa para formar a grupos de investigación” (E08).

“trabajar con otras personas... ves lo que hacen en otros departamentos... siempre enriquece, saber cómo se hacen las cosas en otros sitios o incluso qué tipo de formación llevan... me ha parecido interesante, y bueno luego ya en el trato con las personas he tenido suerte y ha sido afable y amable... me han dicho al final que les había resultado bien y que había sido agradable trabajar conmigo” (E02).

Y, finalmente, parece que el mentoring también les ha ayudado a mejorar la gestión del tiempo implementando, por ejemplo, cambios en la manera de llevar a cabo las reuniones, tal y como podemos apreciar en las siguientes citas:

...el cambio es que ahora no tengo tanta reunión presencial, o sea, puedo recurrir al teléfono sin que sea reunión presencial (E16).

...la más importante ha sido la gestión del tiempo. Si porque quizás...bueno también es verdad que en la primera promoción ...tuvimos tres casos a la vez, tres o cuatro casos y aunque eran compartidos, claro pero era muchísimo tiempo (E15).

Y ¿qué es lo que perciben que han aprendido a lo largo del proceso de mentoring? A este respecto, los mentores reiteran que el trabajo colaborativo desarrollado en el marco del mentoring ha contribuido a un mayor autoconocimiento y consecuentemente a un crecimiento personal:

A nivel personal porque estas actividades de escucha, de trabajo con otros, siempre te dan la ocasión de verte a ti mismo un poquito más ¿no? ... igual tengo que acercarme a las personas de esta manera... Es decir, hemos construido una relación personal...Es decir, haber formado parte de un engranaje, que está tratando o que está consiguiendo poco a poco contribuir a la mejora.

Yo no me hago responsable de la mejora en palabras mayores y mayúsculas ¿no? Pero creo que todo pequeño grano, ayuda a ese granero de construcción. (E10).

Porque he focalizado el crecimiento personal a través del autoconocimiento, como te digo, y entonces se me mezcla todo ¿no? Si hubiese hecho solamente Eragin, probablemente hubiese hecho un crecimiento más focalizado a través de la herramienta de metodologías activas ¿no? Pero he llevado conjuntamente todo, entonces el darme cuenta al final, que tengo unos parámetros mínimos en el día a día, que forman parte de mi mirada en el trabajo ¿no? Y eso lo aplico en todo (E04).

En definitiva, todas estas percepciones, el mentoring permite organizar e implementar, de forma colaborativa, procesos de desarrollo profesional docente a partir de situaciones reales (Petersen, 2011). Además, afirman que en ocasiones el proceso de aprendizaje es consciente, pero que otras veces no lo es.

No sé, yo también he ido aprendiendo mucho de los profesores a los que he ido tutorizando porque tienen propuestas que a ti no se te habían ocurrido. Pues yo que sé, un proyecto lo plantea un grupo, pues otro grupo puede hacer de supervisor del proyecto que ha elaborado un grupo, no sé. Ideas que a mí no se me habían ocurrido, pues las vas aprendiendo en otros (E08).

En cuanto a la relación entre mentor y mentorizado destacan como aprendizajes la importancia de la horizontalidad, así como del co-mentoring, otorgándole siempre al mentorizado autonomía, escuchándole y siendo pacientes. Todo ello sobre la base de una adecuada gestión afectivo - emocional. Lo que ayudará con éxito al desarrollo profesional de los académicos (Johns & McNamara, 2014). En la siguiente tabla hemos recogido citas relacionadas con todas estas ideas, que son clave para desarrollar cualquier proceso de mentoring.

Tabla 40. *Aprendizajes adquiridos a través del mentoring*

Aprendizaje	Voz
La importancia de la escucha, la calma y la paciencia	Tener calma, más tranquilidad... Entonces, como yo no veía que era la forma, sacar las uñas y ponerte muy tal. Y, y, ir de, demasiado de inquisidor... Lo que si me veía con esa ventaja que, que, a mí me valía. No ponerte de mala leche... Y más bien sabes un poquito capear, en vez, en vez de buscar realmente el choque, ¿no? (E01) Yo creo que ha sido un aprendizaje más a nivel personal, más de escucha y también a veces de tener mucha paciencia, mucha paciencia (E12)
La importancia de la autonomía	Jo, el aprendizaje es que los alumnos están super abiertos a hacer ellos cosas sin presión. Cuando les das libertad para hacer cosas, el resultado es cuatro veces mayor que dándoles presión. Es una pasada (E09)
El co-mentoring	Ikasi dut, bai, gero ba gauzak planteatzen, karo, mentorizatu dudana jentearengatik eurak planteatzen dituztenean gauza batzuk ere, hartu ditut nik egia esan. Eurek ere badute esperientzia bat eta jakintza bat, nahiz eta batzutan planteatzen dute ba, eh, jarduera batzuk oso interesgarriak direnak. Aiba! Ikusi ze interesgarria hau, neretzako ere balio dit, ez? Osea, nik beraiengatik ere ikasi dut ... Eta batzutan, beste batzutan, zure eskolan oso ondo idazten dute konpetentzia ikaragarri ondo sailkatzen dute, konpetentzia, eztatik zer joe! Kuadru baten ostra

ze ondo, ez? Adibidez, hori nola planteatu ba asko gustatu zait ta bueno hori hartu dut ere neretzako. Ta ze karo, ona etorri den jentea ba ia esan dizudanagatik. Esperientzia bat dauka etaa eta eurek asmatu behar dute zer egin. Osea guk ez diegu esaten, hau egin behar dozu, hau egin behar dozu, hau egin behar dozu. Orduan, lenengo formazio egun hoietan ematen diren adibideak dira batzuk eta gehienez hartzen dute adibide hoiak. Baina beste batzuei ... (E18)

Gestionar
emociones

Pues porque lo que te hace es amueblar la cabeza, te organiza. Yo creo que ese es el sentido. O sea, un caso con el trabajo que da Eragin es como una formación muy sólida para que luego tú ya tengas la posibilidad de adaptar según el contexto y según las necesidades. Entonces, volviendo a los aprendizajes, en mi caso personal. Yo destacaría como aprendizajes mas de tipo experiencial, de lo que me aporta la relación con el docente... eso. Eso es una constante. Pues porque tienes que manejar, tienes que gestionar capital humano digamos. ¿Me viene de la mentoría? Pues no. Pero, ¿también lo alimenta? Claro que sí. Entonces esta la formación de los docentes, que aprendizaje relacional, el empático, el asertivo, ¿por qué quizás yo también cuidó mucho la parte emocional de los sentimientos. Entonces el llegar a la persona pero sin dañarla en ningún momento. Entonces bueno no sé, yo creo que eso también es un aprendizaje y que la mentoría me lo ha aportado (E15)

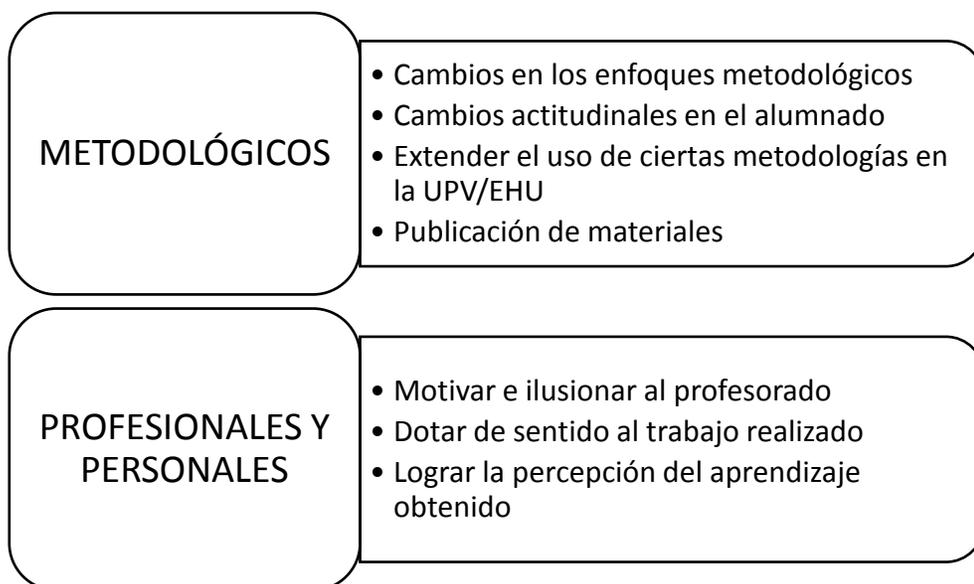
Fuente: elaboración propia

En definitiva, son conscientes de que han aprendido a gestionar un grupo a la hora de llevar a cabo una metodología:

A ver, pues he aprendido...sobre metodología mucho, maneras de funcionar en otros centros. Y no sólo de metodología docente en concreto, sino sobre maneras de tratar al grupo en el aula, de organizar la asignatura, de organizar el aula... Y luego en aprendizaje personal mucho, ya te digo, de cómo tratar a otros profesores ¿no?... (E07).

Por otro lado, en las entrevistas realizadas también hemos recogido voces relacionadas con los logros que los mentores creen que han alcanzado los mentorizados. A este respecto, podemos diferenciar logros relacionados con aspectos metodológicos y otros más relacionados con el desarrollo profesional y personal. La figura 20 recoge todos ellos:

Figura 20. *Logros obtenidos por los mentores y mentoras*



Fuente: Elaboración propia

6.3.1.1. Logros Relacionados con Aspectos Metodológicos.

Los mentores y las mentoras perciben que su participación en el programa de mentoring ha propiciado que otros compañeros y compañeras modifiquen el enfoque de las asignaturas que imparten, animándose a utilizar otro tipo de metodologías, ha impulsado, a su vez, cambios actitudinales en los estudiantes, lo que identifican como algo muy satisfactorio. Ideas éstas que quedan reflejadas en las siguientes voces:

Los profesores que se meten en esta historia ven la docencia de forma diferente y yo creo que...es un avance. Pensar en hacer las cosas diferentes, con otra metodología, con otra visión, el enfoque de la asignatura diferente (E12).

Pues cambiar los resultados del... tanto finales de las asignaturas como de la actitud de los alumnos... iban con ilusión a clase, y no faltaban a clase. Eso es mucha satisfacción, tanto para mí como para los profesores que lo han dado (E09).

Esta idea de trabajar con otro tipo de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en casos es la que se trata de extender y de generalizar entre las asignaturas en la universidad:

Yo creo que ahí es donde más he incidido porque ese es el principal problema. Que en todos los casos, incluso los que tienen una actitud mejor, eso es lo que no tienen nada claro, que se trata de aprender a través del proyecto (E05).

Pues el objetivo al final por el que estamos peleando, lo que te he contado, el intentar que se vaya transmitiendo la necesidad del empleo de este tipo de metodologías. Luego aquí ves alumnos, pues que...desde la dirección ya te hablo ¿no?, pues que es un poco el camino a seguir (E08).

...han conseguido aprender lo que es el método del caso de dos vertientes o tres: una, lo que es el método del caso a nivel teórico; dos, lo que es el método del caso en el contexto concreto de Eragin, y tres, lo que es el método del caso en el contexto de aplicación de sus asignaturas. Ese ha sido uno de mis objetivos, es decir, que transfiriesen todo lo que era el programa a esa situación concreta ¿no? (E10).

Además, otro de los logros percibidos por los mentores y las mentoras es el impulso que se ha dado, a través de este proceso de mentoring, a la publicación de materiales docentes, lo que, en muchos casos ha supuesto un mérito importante de cara a las acreditaciones:

Bueno, pues que se publiquen materiales...Entonces he conseguido que mucha gente, tenga un mérito más. Porque mucha gente joven se ha apuntado y te lo dice ¿no? “Yo hago esto y esto para la acreditación de adjunto, para la acreditación de agregado...”, entonces bueno he conseguido que esas personas consigan un mérito merecido, también te digo, pero bueno es otra cosa que han conseguido, a parte del material publicado. Y bueno, yo creo que transmitir la idea de que se puede dar clase de otra manera. Eso es muy importante (E13).

En definitiva, los logros percibidos giran en torno a saber aplicar metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos o método de caso) que posibilitan mejorar la motivación, la actitud y los resultados del alumnado y hacerlo, además, de una manera extendida en toda la universidad. También, se ha impulsado la escritura y consecuente publicación de estos materiales, lo que ha beneficiado a algunas personas mentorizadas en sus procesos de acreditación.

Asimismo, se constata la necesidad de ampliar los niveles de conciencia de los mentorizados sobre el sentido y la funcionalidad del proceso de trabajo llevado a cabo, y de desarrollar prácticas eficaces de su docencia. Además, conciben una mejora de su desarrollo profesional, y a percibir la experiencia del mentoring como satisfactoria, atribuida a su desarrollo personal.

6.3.1.2. Logros Relacionados con el Desarrollo Personal y Profesional.

Como hemos dicho anteriormente, los mentores y mentoras perciben varios logros relacionados con su desarrollo profesional y/ o personal. En concreto, destacan tres:

- Haber conseguido motivar e ilusionar al profesorado mentorizado en relación a su tarea docente, algo que destacan como muy importante:

El docente que estoy mentorizando se ilusione con su trabajo, que tenga ilusión por desarrollar su práctica cotidiana que es estar en clase y disfrutar con lo que haces. A mí eso me parece muy importante. Vale, todos los días no son iguales, pero tener esa ilusión de ir a clase porque los alumnos ves que están aprendiendo y ves que te están respondiendo, a mí eso me parece que es un lujo... ilusionar a los docentes por su trabajo, por lo que es la docencia, por lo que es la docencia a través de los casos, que ya es algo instrumental en este caso, pues para mí eso ya es importante, bueno para mí eso es ya un éxito (E15).

- Ayudar a las personas mentorizadas a dar sentido a la labor que realizan, a adquirir conciencia de lo que hacen:

Ver en el aula que lo están haciendo. O sea, ir al aula y ver que lo están haciendo y que ha funcionado. Y hacer el informe de implementación y ver que ha funcionado (E16).

- Llegar a tener la percepción de lo que han aprendido y de haberlo conseguido:

...que nadie lo haya dejado y que yo conozca, haya acabado contento. No solo con el diseño, sino con la implementación. Yo creo, en general, que la gente ha quedado satisfecha. Evidentemente siempre hay cosas que no han salido perfectas. Pero en general, hay gente más parada... en general yo creo que la gente ha quedado satisfecha con el trabajo que han hecho, no con el mío, sino con lo que ellos han estado haciendo en un cuatrimestre y luego hemos ido a clase con ciertos temores pero bueno, yo creo que, he quedado bien (E06).

En este marco del mentoring, los mentores y mentoras han conseguido fomentar la ilusión, el sentido y la satisfacción, que se consideran aspectos clave en todo proceso de desarrollo profesional y, evidentemente, personal.

6.3.2 Posibilidades y Aportaciones que les Ofrece la Mentoría.

Además, de los aprendizajes adquiridos y de los logros obtenidos, participar en el programa de mentoring ha ofrecido a las mentoras y a los mentores distintas posibilidades, que recogemos en la siguiente figura 21:

Figura 21. *Posibilidades que les ha ofrecido el mentoring*

POSIBILIDADES

- Establecer relaciones con otros profesionales
- Conocer otras realidades, otras materias, otros profesionales y grados en el marco de la universidad
- Conocer otras realidades extra académicas
- Fomentar la autocrítica
- Comprender la importancia de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Por un lado, el mentoring les ha posibilitado establecer relaciones con otros profesionales en el contexto universitario, lo que les ha llevado a conocer otras realidades, otras materias, otras maneras de hacer, el funcionamiento de otros grados, etc. En definitiva, todo esto ha facilitado que conozcan la universidad por dentro. Las siguientes voces son reflejo de estas ideas:

es una experiencia muy bonita y sobre todo, me ha parecido enriquecedora desde mi posibilidad de entrar en el espacio docente del profesor, conocer mucho más desde dentro lo que son los estudios de la facultad, y lo que los compañeros hacen (E04).

Me ha permitido conocer la universidad por dentro, otro tipo de profesionales, otro tipo de carrera, otro tipo de realidades que igual las conocía o las intuía, pero bueno, ahora sí que puedo decir que las conozco un poquito más de dentro. Conocer otras maneras de ver los procesos de enseñanza-aprendizaje porque el profesorado te enseña otra manera de ver. ... Nuevas amistades con ciertas personas (E13).

El conocimiento de estas realidades les ha llevado a incorporar en su labor docente otras maneras de hacer y les ha permitido adquirir conciencia de la calidad del trabajo de muchos compañeros y compañeras:

Yo he salido ganando porque he visto también ideas de mis participantes. Yo a veces he ido a otras aulas, he visto alguna cosa que han hecho, me ha parecido una buena idea y lo he incorporado. Y de hecho, a veces, lo que hacemos es, cuando vemos algo en el aula, solemos hacer el informe de observación del aula y lo colgamos en el foro, para que otras personas vean la misma idea. Entonces yo he aprendido también de lo que he visto y de la interacción con los participantes. He aprendido otras opciones, ideas (E16).

Me ha hecho ver las dificultades que hay en muchos departamentos para hacer estos cambios y también me ha hecho ver que hay mucho profesorado muy capaz para hacer esto y muchas más cosas y muy bien. Pero que ha sido más por motivación propia, que motivado por el departamento y compañeros. Me ha hecho ver que hay grandes compañeros y grandes profesores (E09).

En ocasiones, además, el mentoring ha posibilitado entrar en contacto con agentes externos a la universidad, con la necesidad de tener que adecuar algunas actividades al contexto académico:

...se te ocurren actividades nuevas... En los contextos que sea. Que no es solamente el académico, sino que también es el profesional. Nosotros enfocamos sobre todo al profesional porque es lo que al alumno puede motivarle mucho más, es decir, estar tratando un problema que, que ellos ven conexión con lo que van a tener que hacer luego como graduados. Pues eso tiene una fuerte carga motivadora...Foméntala en clase. Debate de ideas. Eso es transversal... Que surjan ideas. Respétalas y grábatelas o apóyalas o lo que sea, es decir, que seas capaz de justificar lo que estás diciendo. Eso es una competencia que luego tiene un valor indudable fuera (E01).

Son conscientes de que todas estas relaciones han contribuido a su enriquecimiento y desarrollo personal, en el sentido de que les han permitido mejorar aspectos como la diplomacia, la empatía, la escucha y el respeto:

Hombre yo creo que sí que me ha enriquecido mucho. Como te he dicho al principio, he aprendido muchísimo, no solo, al tratar con gente de otras disciplinas, desde su manera de trabajar cogiendo ideas de cosas que hacen ellos, hasta luego pues esto ¿no?, el tratar con compañeros de otras facultades y tener que mantenerte en este punto de diplomacia. Eso también lo he tenido que aprender a hacer. También el superar el disgusto... pues resulta desagradable... Entonces pues también el aprender a lidiar con esos asuntos...De escucha por supuesto. De empatía también para entender las dificultades que están sintiendo, la inseguridad... lo que te he dicho también antes, el respeto (E07).

Otra posibilidad que les ha ofrecido el mentoring ha sido la de profundizar en una mirada más autocrítica y mejorar, así, el nivel de consciencia a la hora de guiar su propio proceso de mejora:

Eta nik, halan, begiratz atzera apur bat, nik gogo hori naukan. Galtzen nituen eta ez nintzen gehien galtzen zituanak, baina, bi astetik behin ikasle bat galtzen nuen, eta ikasturte amaieran geratzen nintzen ehuneko, matrikulatutako ikasleen % 60-arekin. Nik orri buelta eman nahi nion eta horri buelta emateko, ba auto kritika egin behar izan nuen eta kritikak onartu... ikasleen kritikak. Beren iritzia ohiko galdekizunetatik kanpo egiñez, eta orduan ba, ez dakit, nik uste dot, ez bada sentitzen pertsona horrek, lankideak, ikusten duela hobetu beharra. Hobetu behar hori ikustarazten lagundu

behar zaio eta ez badu ikusten, paperaren billa baldin badator bakarrik, agian ... Lagundu beharko litzaioke esanez...(E03).

...me ha permitido ver cosas, cómo se trabaja en otros espacios. Pero, a mí como...personalmente igual ser más crítico, ¿no? Ser más crítico con los demás y conmigo mismo... (E12).

Finalmente, este programa les ha propiciado la experiencia de entender la importancia de la investigación de la práctica docente, que no solo está en manos de los profesionales de la pedagogía:

Ba, ba ni baino esperientzia handiagoa izan duten irakasleekin ba tratatzea, ez?... batez ere, irakaskuntzaren, irakaskuntza hobetzearen interes hau, ba pentsatzen nuena baino txikiagoa dela ikusi dut. Bai, eztatik eh, batez ere, amen nire etxean ikusten, somatzen dut hori ez. Nire etxean interesa oso handia da ikerkuntzan, eta ... Gure lana ikerkuntza egitea dala eta hau pedagogoen lana dala, ez? Holako gauzak entzun ditut eta horrek ba bueno asko pentsatzera eraman nau (Barre egiten du). Ea benetan gure lana ote den edo ez, eta bueno ia argi daukat niretzako baietz. Hau gure lanaren zati bat da. Bestea ere bai noski, ikerkuntza egitea ere bai. Ez noa esatera bestea ez? Bestea ere bai (E18).

En definitiva, los mentores valoran que el programa de mentoring les ha dado la oportunidad de mejorar la capacidad crítica e innovadora, así como para comprender la necesidad de investigar en colaboración con otros profesionales conocedores de otras realidades, lo que contribuye a adquirir nuevas ideas y una mayor adecuación argumentativa en el contexto académico, así como un mayor enriquecimiento personal y emocional. El mentoring, promueve la práctica reflexiva a través de un diálogo abierto sobre su desarrollo profesional y a partir del mismo, el mentorizado se confronta con sus competencias y enfoques a la hora de transformar su desarrollo profesional (Díaz & Bastías, 2012).

6.3.3. Vivencias Generadas en su Proceso de Mentoring.

Para finalizar, recogeremos las vivencias que a lo largo de este proceso de desarrollo profesional y personal han tenido los mentores y las mentoras. Por un lado,

hemos recogido voces que resaltan que la experiencia ha sido positiva y satisfactoria y que están encantados de haber participado en el programa:

¿Mi vivencia? Yo creo que ha sido positiva, unas veces más, otras veces no tanto. Unos años ha sido como más satisfactoria y la posibilidad de conocer a otras personas (E12).

Hustu naiz, eman dizut bururatu zaidan guztia ta horrekin gustora. Pozten naiz (E03),

Muy buena. Yo estoy encantada la verdad, es que me gusta mucho. Estoy liadísima, trabajo todos los días 12 horas y los fines de semana sigo trabajando, y sin embargo estoy encantada de seguir en esto. Me da pena que este año me hayan fallado porque no me gustaría dejarlo. Si me llega a decir X“mira estás muy liada ya, pues te dejamos libre”; pues no, me daría pena porque es algo que me produce satisfacción y me gusta además, me gusta enseñar lo que sé e intentar ayudar a un compañero. Entonces la verdad que la vivencia ha sido muy buena. La parte mala se me olvida muy rápido y me quedo con lo bueno (E07).

Además, afirman que han disfrutado del proceso y valoran muy positivamente las experiencias vividas, porque les ha permitido estar en contacto con otros profesionales. Ideas todas ellas que se pueden observar en las siguientes voces:

Yo he disfrutado y estoy disfrutando con el proceso: Es cansado porque te demanda mucho tiempo, mucho trabajo y tal y muchas veces también el leerte los trabajos que otras personas suben a la plataforma, pero en líneas generales yo creo que es una experiencia muy positiva, que la volvería a repetir y entonces quedan siempre un grupito de uno de dos casos, que son casos huérfanos digamos, ¿no? Y, entonces bueno a mí me gusta que nos caigan esos casos, porque son los casos, que ayudar a esos casos sino pues igual no podrían tener una salida. Entonces ... bueno, positivo (E15).

Valoran el poder compartir con el profesorado, desde diferentes áreas de conocimiento. Es decir, sentir que mucha gente esta interesada en lo mismo y que parte de una perspectiva multidisciplinar..

Yo, por ejemplo, el primer congreso al que acudí me presenté con un profesor de economía y con una profesora de ciencias. Entonces hicimos un trabajo conjunto y abrimos puertas a ese saber holístico. Esta mirada renacentista del conocimiento tiene que ver aunque podemos estar en edificios, locales y espacios diferentes podemos compartir inquietudes (E04).

Son conscientes también de que el hecho de haber participado en el programa ha contribuido a su desarrollo profesional académico y lo valoran como muy útil:

Benetan oso interesgarria da, ez? Mentoretzako kontu hau, ba bueno ba horixe, beste irakasle batzuekin gai honetaz lanean ibiltzea, uste dut, oso oso ona dala ta oso interesgarria dela. Eta bueno, ba ... eh bueno ba hori. Zuk, hau pausu bat emon dozu ta orain ari zarala beste batzuei pausu hori ematen laguntzen, ez? Eta ... polita izaten da (E18).

A mí me ha parecido muy agradable y muy útil (E05).

Además resaltan del contexto, que ha primado un buen clima laboral:

Bueno pues, el buen ambiente de trabajo y colaboración con otros compañeros que igual conocía menos, o porque eran de otros departamentos o incluso de otros centros (E06).

Por todo ello, se sienten orgullosos y orgullosas de haber participado en el programa:

Ilusión, Orgullo, satisfacción (E16).

Ahora bien, en el discurso recogido aparecen también preocupaciones o dudas. No tanto sobre el proceso seguido, sino en relación a la finalización de dicho proceso y al impacto que ha tenido el mismo en cada uno de ellos y en sus prácticas profesionales. Una de las preocupaciones surge en el momento en el que finaliza el mentoring, ya que la vinculación que se establece, perdura a lo largo del tiempo, no sólo durante el programa Eragin.

¿Cuándo acaba la mentoría? La mentoría acaba cuando acaba el programa. Es decir, ya pero es que ese vínculo que tú has establecido, si luego no hay otra ocasión para vincularte, es decir, si no eres del mismo departamento, sino que surge un programa, un proyecto... desapareces... El vínculo ese invisible, sigue existiendo. Saben que estoy aunque no estemos, entonces vuelven a mí (E10).

Otra preocupación está relacionada con el impacto de la labor realizada como mentor, mentora y su evaluación.

... ¿Cuál es el impacto en diferido de todo aquello que hemos construido como tal? ... (E10).

Dichas preocupaciones parten de una conciencia adquirida del compromiso institucional, vinculado desde lo profesional y personal:

...aunque sí que tenían también un compromiso expreso de “se compromete usted también a...”, yo creo que luego sin el apoyo institucional...se lleve a la práctica...Tal vez tenga que ver con esa

fuerte vinculación institucional que tengo... yo creo que desde mi opinión a la institución le interesaría incluso por una cuestión de rendimiento económico (E10).

Una vez obtenida esta visión global del mentoring a partir del desempeño de mentores y mentoras presentamos, en el siguiente apartado las conclusiones de esta tesis y la prospectiva del estudio que nos ocupa.

7. Conclusiones y prospectiva

Este estudio, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, ha estado dirigido a comprender el mentoring, partiendo de la percepción que tanto las personas mentorizadas como mentoras tienen sobre su desempeño. Hemos partido de la concepción del mentoring como estrategia de desarrollo profesional docente en el contexto de un programa de formación continua sobre metodologías activas con profesorado universitario en la UPV/EHU. Todo ello, con el fin de aportar un riguroso conocimiento científico que pueda ser transferido a otros y otras profesionales y a la innovación en la formación del profesorado universitario que tiene como finalidad el desarrollo académico (SoTL).

Para ello, siguiendo la estrategia metodológica concurrente por triangulación adoptada en esta tesis, hemos tratado de elaborar un proceso de discusión entre la información analizada e interpretada en las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación y la literatura científica revisada, para, finalmente, identificar las principales aportaciones que, desde nuestro punto de vista, se derivan de este estudio, las cuales se recogen a continuación:

7.1. Diseño y validación de un cuestionario para analizar el mentoring

Este estudio ha permitido diseñar un cuestionario novedoso y alternativo, dando así respuesta al objetivo primero de la tesis doctoral que presentamos. La mayoría de los instrumentos para evaluar el mentoring en la academia, disponibles hasta el momento, no ofrecían suficientes garantías científicas. En general, se basaban en modelos teóricos levemente definidos y evaluaban sólo algunos aspectos relacionados con el mentoring.

El cuestionario que hemos diseñado, en cambio, tiene una visión más global, ya que abarca diferentes dimensiones que hasta el momento aparecían desvinculadas. Además, los resultados de este estudio muestran que el cuestionario de mentoring elaborado presenta unas propiedades psicométricas buenas. Así, por ejemplo, los valores del análisis de fiabilidad muestran una consistencia interna del cuestionario tanto en su conjunto como en cada una de las dimensiones. Es decir, la fiabilidad avala la consistencia interna del

contenido de los items en cada dimensión y en el total, confirmando el juicio de los expertos y las expertas sobre la validez de contenido.

Y en cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio permite comprobar que la estructura factorial planteada coincide con el modelo teórico inicial, en el que concepto de mentoring presenta cinco dimensiones, en las que profundizaremos más adelante.

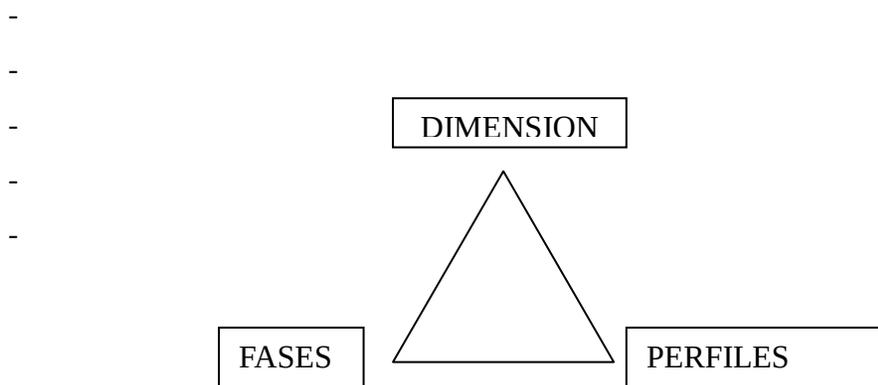
Todo esto constata que dicho instrumento puede derivarse a otros contextos más allá de esta investigación y, por lo tanto, se ofrece a la comunidad científica un cuestionario para el estudio del mentoring en el desarrollo académico.

Por otro lado, tal y como hemos indicado anteriormente, el modelo presenta algunos déficits entre la correlación de algunos factores al obtener valores muy próximos a 1, pudiendo ser indicativo de un insuficiente tamaño de la muestra (Aldás & Uriel, 2017). En este sentido, reafirmamos la idea de que serán necesarias muestras más grandes que permitan confirmar el ajuste del modelo.

7.2. Dimensiones, perfiles y/o estilo y fases en el desempeño del mentoring

En el proceso del mentoring, se articulan tres aspectos clave que están estrechamente relacionados y que nos van a permitir tener una comprensión profunda del mentoring. En concreto nos referimos a las dimensiones, los perfiles y las fases que caracterizan el desempeño de mentores y mentoras..

Figura 27: *Dimensiones del mentoring*



Fuente: Elaboración propia

En relación a estos elementos y centrándonos en el segundo objetivo de la tesis, este estudio concluye que el mentoring es un constructo multidimensional que se define y estructura en unas dimensiones que se desarrollan en diferentes fases. En concreto, se plantea un modelo pentadimensional. Estas cinco dimensiones han sido identificadas en la revisión teórica realizada, ya que diversos autores y autoras las han identificado en algún momento, aunque nunca todas ellas de manera. La aportación de esta tesis es que hemos unificado las cinco dimensiones y, tal y como lo hemos afirmado en el punto anterior, hemos podido confirmar estadísticamente que todas ellas son significativas para tener una comprensión global de lo que es el mentoring. Estas dimensiones aparecen recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 41. *Denominación conceptual de las dimensiones*

Dimensión	Aproximación conceptual
Convergencia/Alianza	Coincidencia compartida y acuerdo establecido sobre las pretensiones del proceso, las expectativas expresadas y el procedimiento y normativa de funcionamiento.
Asesoramiento/Orientación	Proporciona información asesoramiento y apoyo centrados en el desarrollo profesional académico.
Relación de ayuda/ Vinculación	Experimentación de una vinculación personal a través de una relación interpersonal y de un apoyo emocional, dirigido al empoderamiento en la toma de decisiones conscientes y deliberadas
Reflexión/ Indagador	Promueve el análisis consciente, permanente y crítico sobre y en la propia práctica docente para su mejora y, en definitiva, para el desarrollo profesional académico.
Modelo/ Integridad	Ante la percepción de la actuación del mentor o mentora se siente una admiración que llega hasta su emulación como modelo de referencia en el desempeño profesional.

Fuente: Elaboración propia

De estas dimensiones se derivan una serie de comportamientos y acciones específicas que constituyen, como veremos más adelante, los perfiles y/o estilos de mentor o mentor.

Perfiles de mentor o mentora

En la siguiente tabla puede observarse las cinco dimensiones y los perfiles y/o estilo de mentorización que se derivan de cada una de ellas.

Tabla 42. Dimensiones y perfiles y/o estilos de mentoring

DIMENSIONES	PERFILES y/o ESTILOS
Convergencia/Alianza	DIALÓGICO –CONSENSUADOR <ul style="list-style-type: none">• Se basa en una relación dialógica bidireccional.• Se centra en una alianza entre mentor, mentora y mentorizado, mentorizada para definir objetivos y compromisos comunes.• Se basa en la confianza, el respeto y la aceptación mutua.
Asesoramiento/ Orientación	ASESOR – ORIENTADOR <ul style="list-style-type: none">• Se percibe como ayuda tanto personal como profesional.• Se utiliza el Feed-back y el seguimiento continuo.• Se orienta a desarrollar nuevas habilidades y actitudes.
Relación / Vínculo	APECTIVO – EMOCIONAL <ul style="list-style-type: none">• Se basa en la vinculación que se crea en la interacción.• Se percibe un sentimiento valoración que ayuda a sentirse competente.• Se desarrollan de estrategias afectivo-emocionales.
Reflexión	PROFESIONAL-INDAGADOR <ul style="list-style-type: none">• Se dialoga de forma abierta y compartida.• Se utiliza la reflexión o el cuestionamiento como vía para el pensamiento crítico.• Se confrontación y reconstruye su propio aprendizaje.
Modelo	REFERENTE – MODELO <ul style="list-style-type: none">• Se toma como referencia de emulación profesional.• S interiorizan de forma natural e innata los procesos personales y profesionales a través de la adopción de estrategias.• Se suscita el uso de prácticas éticas.

Fuente: Elaboración propia

Los diferentes estilos que hemos señalado responden a diversos perfiles competenciales, que se derivan de los comportamientos descritos por los mentores y las

mentoras y que no son excluyentes entre sí, sino que responden a los desafíos que plantea una mentoría eficaz (Cohen, 2004; Mullen, 2008; Zambrana et al., 2015; Wyre et al., 2016). Es decir, en una misma persona pueden manifestarse rasgos de diferentes estilos de mentoring, aunque uno de ellos sea el preferente (Cazau, 2006). En esta investigación los estilos o perfiles se clasifican a partir de los comportamientos de los mentores o mentoras según las dimensiones constatadas. De lo que se deriva que poner el foco en una dimensión u otra, da lugar a la existencia de diferentes perfiles y/o estilos de mentoring.

Perfil/estilo 1: Dialógico-Consensuador

Este perfil está relacionado con la dimensión denominada “Convergencia-Alianza”, que implica la necesidad de llegar a acuerdos y coincidir en pretensiones y expectativas, así como en procedimientos y normativas, del proceso establecido en el que están involucrados todos los agentes que participan en el proceso de mentoring. Esto implica establecer una relación dialógica bidireccional, en la que, a través de la alianza, se establecen los objetivos y los compromisos comunes. Por lo tanto, es importante construir una relación y un diálogo basado en la confianza, el respeto y la aceptación mutua, mostrando un compromiso con su desarrollo personal y profesional.

Si bien es cierto que los comportamientos o funciones como acordar, negociar son vitales a lo largo de todo el proceso de mentoría, es, sobre todo, en la fase inicial en la que se tienen que presentar y se deben consensuar entre el mentor o la mentora y el mentorizado o mentorizada. En este momento este perfil cobra una mayor relevancia, ya que hay que aunar intereses mutuos y adquirir los compromisos necesarios para que el proceso pueda avanzar.

Los aspectos que las personas mentorizadas han destacado de esta alianza hacen referencia al planteamiento y a las pretensiones respecto a tareas, el vínculo de confianza, aceptación mutua, y el acuerdo de objetivos y compromisos entre ambos.

Los mentores y las mentoras subrayan las siguientes funciones relacionadas con esta dimensión y este perfil: colaborar, expresar las dificultades desde el principio, diferenciar funciones y tareas, articular qué se quiere aprender y darle cuerpo, establecer contacto inicial en los talleres, tal y como se puede apreciar en la siguiente cita:

“...Orduan, ba esan behar diozu, ba hau ez da horrela. Azaldu behar diozu behin eta berriro zein dan helburua... Niretzat oso garrantzitsua da. Batez ere hasieran, beraiekin solasaldi bat izatea eta ikustea ea argi daukaten azken helburua, azken helburua argi daukaten” (E18).

En definitiva, tanto personas mentoras como mentorizados y mentorizadas hacen una valoración positiva de la relación dialógica bidireccional, ya que se establecen objetivos comunes basados en la confianza, el respeto y la aceptación mutua. Ello permite obtener acuerdos de colaboración, detallando los propósitos de la labor a desarrollar en el programa Eragin y adquiriendo ambos unos compromisos a través de una alianza predefinida.

Perfil/estilo 2: Asesor – Orientador

Este perfil es el que responde a la dimensión “Asesoramiento y orientación”, que pone el foco en proporcionar información, orientación, asesoramiento y apoyo centrados en el desarrollo de la carrera y el ejercicio profesional en un contexto determinado. El asesoramiento se percibe como ayuda, tanto personal como profesional, que se proporciona a través del feed-back continuo, es decir, del seguimiento y del acompañamiento orientado a desarrollar nuevas habilidades y actitudes, que posibiliten una mejora en su quehacer, así como en su forma de entender el desempeño profesional.

Por lo tanto, se centra en asesorar y en compartir conocimiento, para lo que emplea estrategias para el desarrollo profesional docente. Así mismo, se orienta en la construcción de redes y equipos o grupos de innovación e investigación, para ser reconocidos en la institución en la que se está llevando a cabo su labor docente.

En cuanto al asesoramiento y orientación, destacan entre las funciones mencionadas por los mentores y las mentoras, las siguientes:

- Realizar el seguimiento y el acompañamiento de todo el proceso, observando, guiando, apoyando, orientando y motivando.
- Evaluar informes y dar feed-back para mejorar, teniendo en cuenta los ritmos de trabajo.
- Organizar las reuniones y sus contenidos.

En las siguientes citas podemos observar estas ideas:

“supervisar el material y en general en lo que me esfuerzo, es en dos cosas: en ponerme, intento, en el papel del alumno, y en el papel del profesor, no cuando lo diseña si no cuando luego lo tiene que desarrollar. En el sentido de lo que implica el trabajo” (E06).

“Pues aparte de supervisar los escritos que iban haciendo de implementación de sus asignaturas, yo creo que es animarles a aplicarlas y después, en la fase de implementación, estar en el aula con ellos...el que vayas a visitarles y les llames y no les dejes abandonados. Si, acompañamiento y seguimiento.” (E09).

Cabe destacar que esta dimensión es una de las que ha sido peor valorada por parte de las personas mentorizadas, ya que perciben que dicha ayuda no ha sido eficaz. Probablemente, se ha echado de menos un asesoramiento más personalizado. Sin embargo, a nivel profesional ha habido un cambio en la actuación docente que ha propiciado un desarrollo en el ámbito de la identidad docente.

Perfil/estilo 3: Afectivo – Emocional

Este perfil está vinculado a la dimensión denominada “Relación-Vínculo”. Es una relación que está enfocada a potenciar el afrontamiento y la toma de decisiones deliberada del mentorizado y de la mentorizada. Pone el énfasis en el establecimiento de una relación de ayuda, basada en la comunicación, en la confianza, en la comprensión y en el reconocimiento. Trata de dar apoyo en situaciones críticas.

En este perfil es fundamental la vinculación que se crea entre personas mentoras y mentorizadas, por lo que se impulsa el desarrollo de estrategias afectivo-emocionales. Además, el sentimiento de valoración por parte del mentor o de la mentora da lugar a que las personas mentorizadas, de forma libre y autónoma, se perciban competentes y motivadas para crecer profesionalmente.

El mentor y la mentora se caracterizan por su actitud de cercanía, comprensión y aceptación, en las que la escucha y el respeto son claves y, también, por su disposición hacia aspectos afectivo-emocionales.

Las personas mentoras, atendiendo a la dimensión relacional o del vínculo, destacan, como importantes, las siguientes actitudes y funciones:

- Tener paciencia, cuidar el trato y empatizar; mostrar disponibilidad y generosidad.

- Ayudar a afrontar y comprender lo que implica el trabajo.
- Apoyar emocionalmente, calmando, tranquilizando y mostrando confianza.

“Berari ere malgutasuna eman nion, baina berak be malgutasun hori larregi... Bai eta bueno pazientziarekin... sormen lan bat da, diseñua... Hausnartuz, sormena izanez”... (E03).

“Me acerco yo creo que desde dos posturas personales, básicamente. Una es la gratitud; cuando a mi llaman para una de esas cuestiones, lo primero es dar las gracias. Siempre es gratificante que alguien quiera contar contigo... es más ajustar lo que a priori se me pide, a las necesidades de esas personas y de los profesores con los que voy a trabajar... en cuanto a que tengo que modificar los mensajes según los años de experiencia, según el área, la tarea, las necesidades... trato de colaborar, no de imponer, no de marcar con un rigor excesivo” (E10).

Las personas mentorizadas no conciben el proceso de mentoring sin tener en cuenta el establecimiento de dicha relación interpersonal, empática, congruente y capaz de aceptarles incondicionalmente. Esta relación interpersonal se entiende como una relación de ayuda, cálida, de apoyo, de respeto, que valora el esfuerzo, que se encamina a concebir los problemas. Estas personas echan de menos el haber tenido un apoyo emocional por parte de los mentores y las mentoras.

En definitiva, tanto mentores y mentoras como mentorizados y mentorizadas entienden que la vinculación que se crea entre ambos es esencial. Esta vinculación se entiende como una relación incondicional, que permite el desarrollo de estrategias afectivo-emocionales.

Perfil/estilo 4: Profesional – Indagador

Este perfil se corresponde con la dimensión “Reflexión” y se focaliza en promover el análisis consciente, permanente y crítico sobre y en la propia práctica, para su mejora y, en definitiva, para el desarrollo profesional.

La clave está en establecer un diálogo abierto y compartido, que le permita a la persona mentorizada indagar en su desarrollo académico. Se entiende que la reflexión es la vía del pensamiento crítico, ya que permite (Carr, 1999):

- Revisar (describir y analizar) la situación presente.
- Explorar diferentes posibilidades.

- Comprender la situación, valorando los pros y los contras.
- Crear la reconstrucción de su propio aprendizaje.

El mentor o la mentora posibilita los procedimientos para que mentorizados y mentorizadas logren construir aprendizajes propios y desarrollen sus competencias profesionales. De la misma manera, anima a investigar o a llevar a cabo innovaciones relativas al desarrollo docente, impulsando la participación en otros grupos y redes de índole profesional. A través del diálogo reflexivo, la persona mentora sugiere y confronta, posibilitando que mentorizados y mentorizadas se constituyan en agentes de cambio. Los mentores y las mentoras relacionan este perfil con las siguientes funciones y acciones: pensar, reflexionar, supervisar, repasar, corregir, entender, realizar análisis crítico de las propuestas, contrastar y confrontar. Las siguientes voces recogen algunas de estas ideas:

“...analizar por qué, para poder justificar bien lo que yo voy a comentar y, luego, hacer un seguimiento continuo de todo el proceso y al final hacer un análisis crítico de lo que presentan.” (E12).

“...el contraste que se tiene después de la sesión, ¿no? el contraste ese que tienes porque el profesor para él no sé si lo vive como un examen, pero es una situación un tanto crítica ¿no? porque sabe que esa persona está ahí para ayudarlo si, pero Valorando. En positivo, en negativo, en clave de mejora o lo que sea, pero valorando...” (E15).

“La guía del profesor esta sobre todo para que tu plasmes ahí tu reflexión acerca de, por qué has planteado, esa actividad y que estás buscando...” (E01).

Las personas mentorizadas perciben que es una dimensión practicada, pero también es la más criticada en el proceso de mentoring en distintas ediciones de Eragin. Consideran fundamental este proceso de ayuda que deben ejercer las personas mentoras a las mentorizadas, para examinar y comprender, a través de una reflexión colaborativa, las estrategias de acción pertinentes. Probablemente, se debe a que la indagación y el cuestionamiento no están presentes en el día a día y esto exija un cambio importante en la forma de enfrentarse a su práctica docente.

Perfil/estilo 5: Referente – Modelo

Este último perfil está claramente vinculado con la dimensión “Modelo”. En este caso, su competencia en el desempeño del mentoring, así como su planteamiento y coherencia, suscitan una admiración por parte de las personas mentorizadas, de manera que el mentor o la mentora llegan a ser un referente de emulación profesional. En estas situaciones las personas mentorizadas interiorizan de forma natural e innata, procesos personales y profesionales, a través de la adopción de estrategias, que permiten su desarrollo académico. También suscitan y fomentan:

- el uso de prácticas éticas, basadas en una relación segura en el que se alcanza una autorregulación propia;
- la actitud hacia la innovación metodológica, así como un compromiso con su propio desarrollo profesional y personal;
- la comprensión de la cultura específica de la institución universitaria.

Las voces de los mentores y las mentoras indican que es importante mostrarse ejemplarizante, basándose en la realidad propia y con una actitud que sugiera credibilidad y convencimiento, tal y como se puede apreciar en la siguiente cita:

“Sugerir, “convencer...contar tu experiencia...pero tiene que ver que alguien lo ha hecho, eh!...tienes que ponerles ejemplos prácticos...tienen que ver que tú te lo crees y que lo has hecho”
(E16)

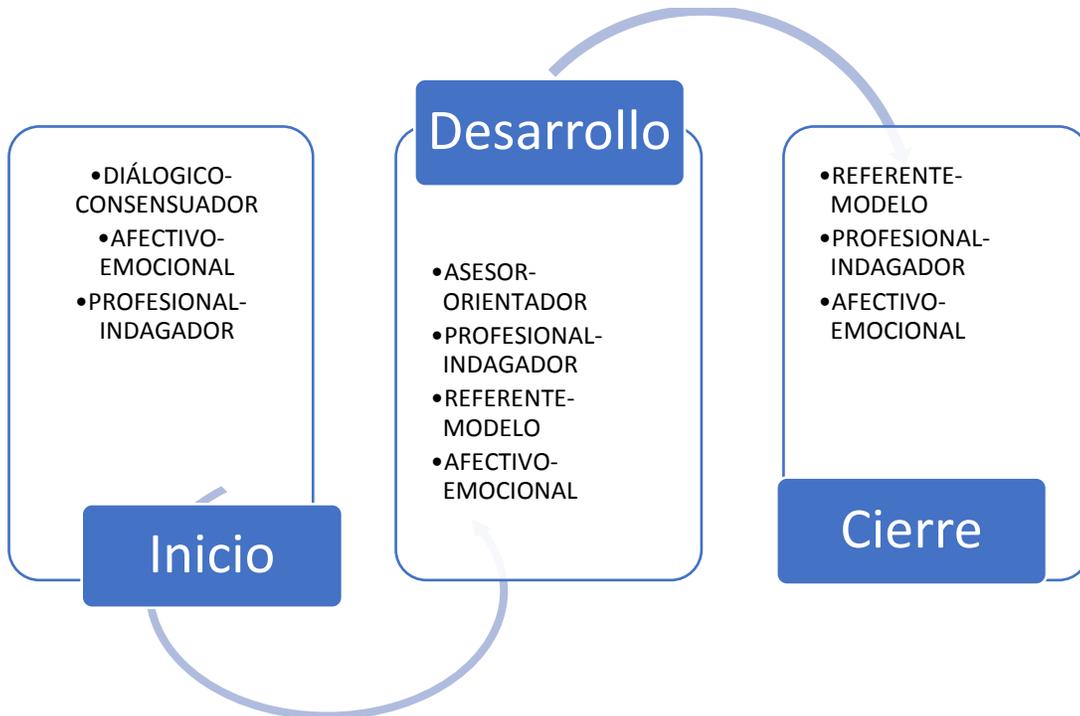
Las personas mentorizadas identifican a sus mentores y mentoras como referentes a la hora de afrontar situaciones, manejar estrategias y realizar planteamientos reflexivos de asesoramiento ante problemas que exigen una coherencia entre teoría y práctica. Consideran a los mentores y mentoras como referentes por sus comportamientos, aunque no tanto en cuanto a la innovación metodológica.

Fases del mentoring

El estudio realizado ha detectado que el proceso del mentoring se estructura a partir de tres fases (inicio, desarrollo y cierre). Los perfiles y/o estilos descritos anteriormente, se encuentran vinculados a estas fases, aunque unos pueden tener más presencia en unas fases que en otras e incluso un perfil y/o estilo puede estar en más de una fase.

Desde los diferentes perfiles se ha de garantizar la existencia de tareas que cubran todas las fases y de la misma manera y para ello es necesario que los mentores y las mentoras vayan identificando cuáles son las tareas, funciones o, en definitiva, perfiles en los que se pueden sentir más cómodos y cómodas, con la idea de que identifiquen aquellas funciones que puedan mejorar o reforzar su actuación.

Figura 22. Perfiles según fases del mentoring



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, podemos decir que las fases ayudan a describir el proceso de mentoring, así como a identificar los desafíos a la hora de poder proponer mejoras. La siguiente figura recoge las fases del mentoring, así como el o los perfiles que más directamente se pueden identificar en cada una de ellas:

Tal y como podemos observar en la tabla, hay algunos perfiles y/o estilos que tendrían que estar presentes en todas las fases del proceso, como son el “Afectivo-Emocional” y el “Profesional Indagador”, porque son los que van a permitir el establecimiento de una relación adecuada para poder llevar a cabo el proceso de mentoring, así como el desarrollo de una actitud reflexiva que permita crecer profesionalmente.

En la fase de inicio, se establece la base para desarrollar el vínculo afectivo-emocional en el que la confianza, y el conocimiento mutuo asentarán la relación inicial, para que posteriormente a lo largo del proceso, se establezca dicha vinculación.

De la misma manera, mientras que, el “Dialógico Consensuador” adquiere más peso en la fase inicial del proceso, el “Asesor-Orientador” y el “Profesional-Indagador” están más presentes en el desarrollo del mismo. En la fase final del proceso, en cambio, el “Referente-Modelo” adquiere visibilidad, junto al de “Profesional-Indagador”.

En definitiva, lo que proponemos con todo esto es una guía que no pretende ser excluyente, sino que busca integrar los elementos que constituyen un proceso de mentoring y destacar cuáles son los aspectos en los cuales deberíamos de poner la atención en cada fase. Un reflejo de todo esto puede verse a continuación:

Fase 1: Toma de contacto inicial y creación de condiciones:

En esta primera fase se ha de establecer una relación basada en la confianza, es decir, una relación dialógica, que permita acordar las premisas del trabajo a realizar. Siempre teniendo en cuenta las expectativas y las necesidades de las que se parte y trabajando de una manera colaborativa para alcanzar objetivos comunes. Es importante, por lo tanto, establecer una relación horizontal, basada en la comunicación y en la confianza para tratar de crear una simbiosis entre las necesidades y las expectativas de todos y todas.

Por ello, en esta primera fase son dos perfiles los que adquieren un especial protagonismo: el “Afectivo-Emocional” y el “Profesional Indagador”, ya que, permitirán el establecimiento de una relación dialógica y un vínculo afectivo, que posibilitará el desarrollo de las tareas posteriores.

Fase 2: Desarrollo

La finalidad de esta fase es promover el desarrollo de la conciencia plena y la reflexión más conceptual (abordando aspectos cognitivos, emocionales, procedimentales y motivacionales) sobre pautas de acción y conductas académicas. Es el momento en el que se lleva a cabo el diseño, la planificación e implementación de procesos de enseñanza y

aprendizaje, la observación, el análisis y el contraste en el contexto de la docencia, incluso la planificación de actuaciones del docente.

Tal y como lo podemos observar, esta fase es la parte central del proceso de mentoring y es por ello que, de una manera u otra, todos los perfiles y/o estilos pueden y deben estar presentes, aunque dependiendo del mentor y de la mentora unos se enfatizan más que otros.

Fase 3: Cierre

Es la fase del restablecimiento y del reconocimiento de los aprendizajes, a través de constataciones (publicaciones, resultados), que debe culminar en un desarrollo profesional académico fortalecido, autónomo y efectivo. La finalidad de esta fase es la reconstrucción de los significados propios, por parte de la persona mentorizada, sobre su propio desarrollo académico, así como el desarrollo de una cultura propia de aprendizaje. Por lo tanto, hay dos perfiles que encajan perfectamente con el sentido de esta fase: El de “Profesional-Indagador” y el de “Referente-Modelo”.

7.3. El proceso del mentoring desde las personas mentoras

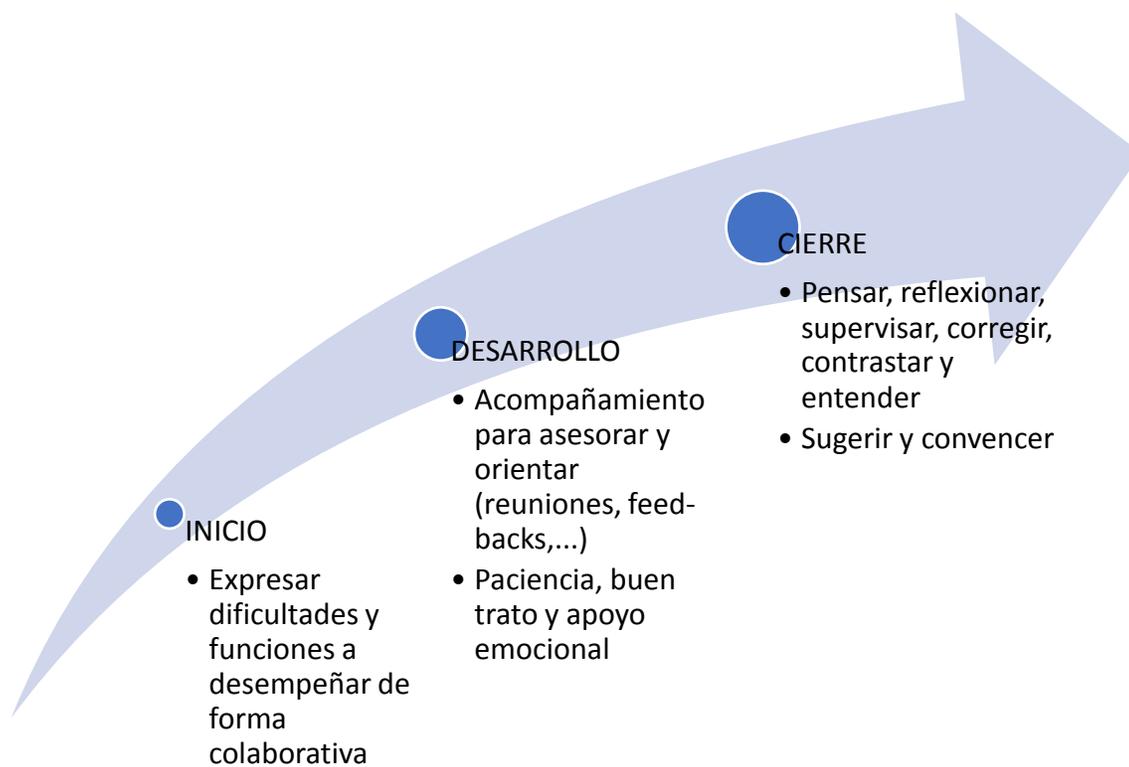
Con la finalidad de adquirir una comprensión más profunda de lo que es el mentoring y, en concreto, tratando de responder al tercer objetivo de esta tesis, hemos analizado las percepciones que tanto las personas mentorizadas como las mentoras tienen sobre el desempeño del mismo, partiendo de su propia experiencia. Para ello, les hemos preguntado cómo entienden y conciben cada fase, es decir, dónde ponen el acento o qué es lo que más valoran en cada momento. Tal y como veremos, sus percepciones, en ocasiones, están apuntando hacia direcciones contrarias, ya que el sentido que los agentes otorgan a las dimensiones no siempre es el mismo.

Este análisis nos ha permitido identificar cuáles son aquellos aspectos en los que es especialmente importante poner la atención a la hora de poner en marcha futuras experiencias de mentoring.

El desempeño de mentores y mentoras en las tres fases del mentoring

La información recogida proveniente de los mentores y mentoras que han participado en el programa Eraging, nos ha permitido visualizar el gran despliegue de acciones y comportamientos que pueden ser desarrollados en cada una de las fases, tal y como puede ser observado en la siguiente figura.

Figura 23. Percepciones de mentores/as de su desempeño de mentoring



Fuente: Elaboración propia

Las mentoras y los mentores entienden el proceso de mentoring como un proceso de asesoramiento en el que se realiza un acompañamiento a la persona mentorizada. En este proceso se organizan reuniones de evaluación y feedback. En la fase inicial estas personas valoran, sobre todo, la creación de un clima de trabajo colaborativo en el que se puedan expresar las dificultades existentes, así como consensuar las funciones a desempeñar.

A lo largo de todo el proceso dan mucha importancia a la dimensión afectiva emocional, que se traduce en mostrar paciencia, tratar bien a las personas y apoyarlas emocionalmente.

Finalmente, entienden que un proceso de mentoring debe promover el pensamiento y la reflexión, por lo que destacan las funciones de supervisión, corrección y contraste que

desarrollan, sobre todo, en la fase final del proceso, aunque son conscientes de que dicha reflexión carece de sistematización. Probablemente, porque no se perciben como protagonistas para valorar las decisiones tomadas, y porque no han llevado a cabo un proceso indagador.

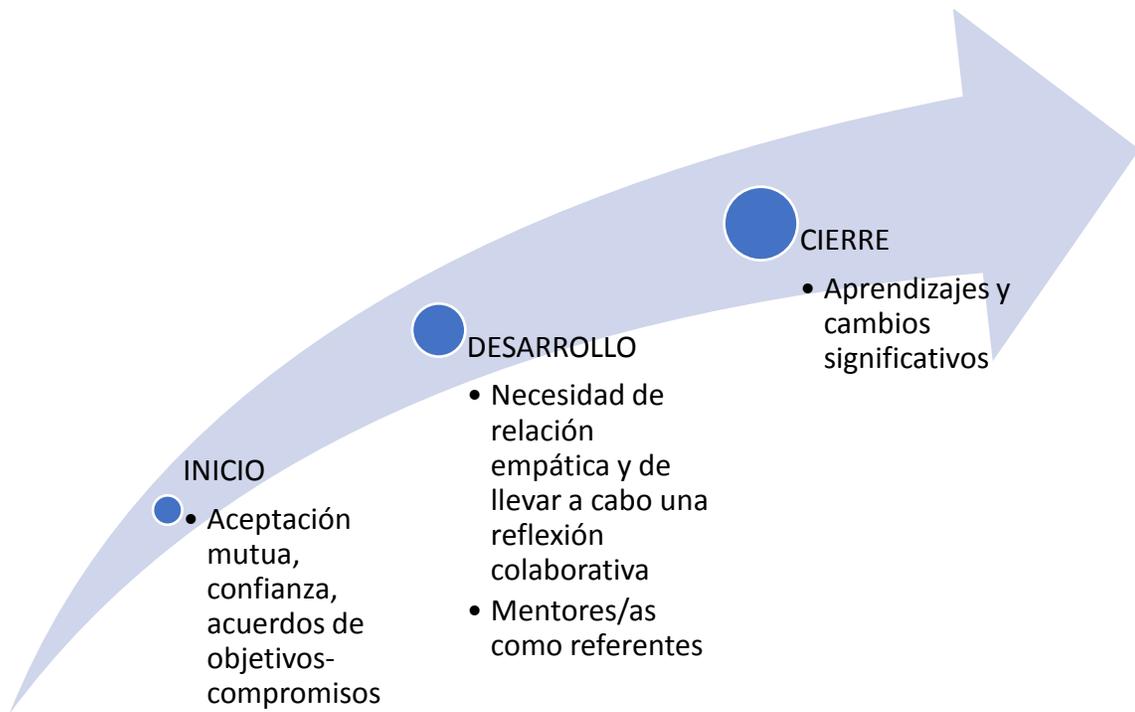
Se destaca, también, su labor como referente o modelo y, por lo tanto, valoran que es muy importante sugerir y convencer para que el proceso de mentoring propicie un cambio significativo.

En resumen, podemos afirmar que las personas mentoras han manifestado un compromiso institucional y ético a la hora de orientar el proceso de mentoring, propiciando un clima facilitador de encuentro, basado en una relación horizontal y en una comunicación empática. Esto ha permitido generar aprendizajes significativos y, para ello, ha sido muy importante la labor realizada de asesoramiento, supervisión y evaluación, siempre desde una visión crítica- reflexiva. Esta labor ha supuesto una continua retroalimentación de los aprendizajes y de los logros obtenidos, así como publicarlos y compartirlos.

7.4. El proceso del mentoring desde las personas mentorizadas

Al igual que en el apartado anterior, en la siguiente tabla se recoge cómo entienden y qué es lo que valoran en cada una de las fases del proceso desde su experiencia como personas mentorizadas.

Figura 24. Percepción de mentorizados/as .de su proceso de mentoring



Fuente: Elaboración propia

En la fase inicial y de desarrollo los mentorizados y las mentorizadas destacan que no perciben que el acompañamiento de sus mentores y mentoras les brinde el apoyo y la relación empática necesaria. En este sentido, valoran la necesidad de sentir mayor apoyo incondicional, porque se han visto carentes o no tan reforzados para reconstruir un vínculo seguro, incondicional, mutuo y colaborativo, encaminado a reconstituir su desarrollo profesional académico, basado en la confianza.

Las personas mentorizadas consideran a sus mentores y mentoras como referentes coherentes y positivos. Sin embargo, de la información recogida se puede deducir la ausencia de una reflexión profunda a lo largo del proceso. Las personas mentorizadas necesitan llevar a cabo esta reflexión de forma colaborativa, desde un diálogo abierto, exploratorio y desde un enfoque crítico en el que el mentor o mentora es un apoyo que participa, favoreciendo una indagación crítica que ayude a cuestionarle su práctica profesional.

Precisamente para comprender ese proceso o forma de reflexión orientado a un profundo contraste desde una perspectiva crítica, y con idea de ahondar en el proceso sistemático que debe regir dicha reflexión a lo largo del proceso, proponemos el ciclo de aprendizaje de Kolb (1984) y el enfoque de Smith (1991a). Estos modelos reflexivos parten de preguntas que se planteen las personas mentorizadas sobre su currículum, para revisar, así, su práctica docente, desde la planificación, hasta el funcionamiento en el aula. Todo ello para que examinen su proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionen su proceso de investigación con innovaciones y prácticas docentes transformadoras.

Figura 25. Ciclo de mentoring basado en Kolb (1984) y Smith (1991a)



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar la búsqueda de respuestas o el análisis de la práctica originan conocimiento, tanto en las personas mentoras como en las personas mentorizadas. Por ejemplo, en el caso del co-mentoring, se origina conocimiento compartiendo la propia experiencia con otros, informando sobre la misma (teorías, concepciones...), confrontando las causas las causas y reconstruyendo la práctica educativa (reflexión). Además, en esta

situación aumentan las redes de colaboración y las sinergias entre los y las participantes, gracias a la interacción en el marco de un aprendizaje compartido.

Encuentros y divergencias entre mentores, mentoras y mentorizados, mentorizadas

A partir de todas estas consideraciones, la tabla que mostramos a continuación recoge las tensiones identificadas en el proceso entre ambos agentes (personas mentoras y mentorizadas) respecto a las maneras y modos que tienen de entender cada una de las dimensiones.

Figura 26. Encuentros y divergencias entre mentores y mentoras – mentorizados y mentorizadas según dimensiones

Dimensiones	Percepción Mentor/a	Percepción Mentorizado/a
Convergencia/alianza	+	+
Asesoramiento y Orientación	+	-
Relación / Vinculo	+	-
Reflexión	+	-
Modelo	+	+

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla podemos observar que tanto personas mentoras como mentorizadas coinciden, en parte por lo menos, en el significado y la importancia que otorgan a las dimensiones “Convergencia/Alianza” y “Modelo”.

En relación a la primera, las personas mentorizadas valoran positivamente los objetivos y las expectativas comunes que comparten. Estiman que deberían definirse en la primera fase del proceso de mentoring, y concretarse otros aspectos que están más vinculados a la dimensión de orientación y asesoramiento, como los ritmos de trabajo, los tiempos y las prioridades que resultan determinantes a la hora de sentirse guiados y acompañados.

A su vez, todos los agentes implicados en el proceso entienden que la dimensión de modelo de referencia es importante para la construcción de su desarrollo profesional.

En cambio, las personas mentorizadas constatan que las dimensiones asesoramiento- orientación, relación- vínculo y reflexión muestran mayores divergencias a la hora de otorgarles un sentido o significado común (en comparación con las personas mentoras), por lo que requiere una especial atención, a la hora de poner en marcha procesos de mentoring.

7.5. El mentoring como estrategia de desarrollo académico (SoTL)

Finalmente, nos vamos a centrar en los dos últimos objetivos de la tesis que giran en torno a cómo ha contribuido el mentoring al desarrollo académico del profesorado (tanto personas mentoras como mentorizadas) que ha participado en el mismo. Entendemos que esta es una aportación importante del trabajo que presentamos, ya que, hasta la actualidad, son escasos los estudios científicos que lo hacen.

En definitiva, tras la revisión teórica realizada y el trabajo empírico llevado a cabo, estamos en disposición de preguntarnos si el mentoring es una estrategia adecuada para comprender e impulsar el desarrollo académico desde el marco de SoTL.

Tras los diferentes análisis realizados podemos afirmar que el mentoring potencia el desarrollo académico por las siguientes razones:

- Porque potencia la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Porque favorece el trabajo colaborativo.
- Porque produce cambios en las prácticas docentes.

7.5.1. La reflexión en el marco del mentoring.

Tal y como lo hemos recogido en el marco teórico, diversos autores y autoras identifican SoTL con rasgos como la información, la comunicación, la reflexión y una concepción de la enseñanza y el aprendizaje orientada hacia el estudiante (Trigwell et al., 1999). En el análisis empírico realizado, las personas mentoras destacan la comunicación y la reflexión como dos rasgos a considerar en el proceso de mentoring y, por lo tanto, es importante saber cómo formular ruegos, cómo hacer preguntas y seleccionar las adecuadas para recibir la información deseada (Burg, 2010). Todo esto es muy importante para poder adquirir la competencia vinculada a la reflexión, siendo además ésta de tipo colaborativo.

Esta reflexión sobre la práctica docente se desarrolla en el marco de un diálogo abierto, exploratorio y con un enfoque crítico. Lo que pone de manifiesto que:

- La persona mentora debe poseer ciertas características personales y profesionales, tales como la empatía, la paciencia, la flexibilidad, la sensibilidad, la disciplina, el orden, la discreción, el optimismo, la confianza, la capacidad para motivar, la capacidad para evaluar las necesidades y los logros que va alcanzando la persona mentorizada (Oste et al., 2008), así como la capacidad de ayuda para superar las eventuales dificultades, ya sean de índole emocional, social o académico (Grace et al., 2019)
- Resulta indispensable formar a las personas mentoras en estrategias sobre cómo asesorar y cómo orientar de forma consciente, atendiendo también la comunicación no verbal.

En definitiva, si conceptualizamos el mentoring desde una perspectiva de SoTL, es preciso confrontar, planificar el aprendizaje, revisar y evaluar con más conciencia y reflexión, de manera que surjan respuestas de forma mutua entre todas las personas participantes. Todo ello va a permitir generar metacognición y desarrollar una mayor autorregulación de su proceso de aprendizaje. Por tanto, se plantea que para optimizar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se deben interrelacionar aspectos cognitivos y emocionales, que favorezcan criterios críticos propios. De hecho, el desarrollo académico docente basado en la reflexión se basa en la idea de que el profesorado aprende de su propia práctica docente, del análisis crítico realizado sobre ella, y de la asunción de su responsabilidad para dirigir sus acciones (Perrenoud, 2011).

Estas ideas están alineadas con un enfoque SoTL, en el que un profesor o profesora investiga sobre la docencia, es decir, reflexiona sobre su propia práctica (Fanghanel et al., 2016), haciendo público su conocimiento con el fin de hacer visibles los ejemplos de buenas prácticas y enriquecer y desarrollar el pensamiento pedagógico. Con ello contribuye, además a revalorizar la docencia y su función investigadora. De este modo SoTL aparece como modelo de cómo ser académico universitario, ya que aúna la actividad docente con la investigadora (Chocarro et al., 2013).

7.5.2. Trabajo colaborativo y mentoring.

Otra cuestión que nos reafirma en la idea de que el mentoring es una estrategia adecuada para potenciar el desarrollo académico desde una mirada SoTL, es que resulta especialmente útil si se combina con el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos de innovación o de investigación educativa (Gairín, 2011; Delgado García, 2015). Los docentes a través de la reflexión de sus propias prácticas analizan, comprueban la eficacia de su funcionamiento, se autoevalúan, y de este modo orientan su desarrollo profesional. Dicho proceso requiere de un análisis crítico de la práctica docente e investigadora (Brubacher et al., 2005).

Las personas mentoras, al igual que las personas mentorizadas, deben reflexionar, compartir dichas aportaciones entre colegas, a través del trabajo colaborativo de innovación pedagógica entre iguales. En ese sentido, en Eragin se procura adoptar dicha reflexión consciente y sistemáticamente para favorecer y enriquecer a las personas mentorizadas, a las mentoras y también a las propias organizaciones. El hecho de establecer grupos de diálogo permanentes, les ha facilitado la adquisición de mecanismos de apoyo para reflexionar entre iguales. Los diferentes agentes destacan la necesidad de compartir con el profesorado, lo que les posibilita publicar y aprender a través de la implementación metodológica, y les afianza su compromiso institucional y su crecimiento personal.

7.5.3. Transformación y mentoring.

En palabras de las personas que han participado en el programa Eragin, esta formación ha posibilitado, desde una mirada crítica, la transformación de la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una mayor consciencia de los mismos. En esta línea, hemos podido comprobar que el mentoring, en el marco del Programa Eragin, es una estrategia eficaz, vinculada a la función docente, facilitadora y generadora de aprendizajes significativos; que implica diseñar, implementar y evaluar la práctica docente. Se trata de que las personas mentorizadas indaguen sobre su currículum, revisen su práctica docente, tanto la planificación, como el funcionamiento en el aula. Esta indagación potencia, por un lado, una mayor autorregulación y, por otro lado, la posibilidad de vincular la investigación con la docencia.

De forma global, cabe señalar, que el proceso de mentoring ha contribuido a que los mentores y mentoras tengan un mayor autoconocimiento, desarrollen una capacidad de

escucha activa, sean pacientes, autocríticos, desarrollen una actitud de respeto y valoren las relaciones personales gestionando emociones. En este sentido, para los mentores y mentoras de Eragin el proceso de mentoring ha supuesto:

- Una transformación a la hora de guiar su propio proceso de mejora.
- Una posesión de la consciencia acerca de si mismos.
- Un desarrollo de una visión crítica.
- Una valoración de la investigación en colaboración con otros agentes educativos.
- Una adecuación al contexto a través de una práctica reflexiva sobre su desarrollo profesional académico.

Es muy importante ser conscientes de que trabajar desde SoTL implica un cambio en los modos de hacer y en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que, es necesario formar a las personas en esta cultura, en esta manera de estar y ser en la universidad. En relación a esta idea, en el marco del programa Eragin, se ha observado una falta de formación pedagógica y emocional para dotar a mentores y mentoras de las estrategias y competencias adecuadas para afrontar el mentoring. Las principales dificultades se han detectado en:

- La gestión y la planificación del trabajo, seguramente debido al volumen del mismo y a los tiempos disponibles
- El desarrollo del trabajo desde el prisma de la corresponsabilidad, la comunicación y la empatía, así como la gestión emocional

Los mentores y mentoras destacan que el proceso de mentoring les ha ayudado a entender la importancia de la investigación docente en colaboración con otros docentes. Este proceso les ha permitido:

- Transformar su quehacer y su comprensión sobre el propio sentido que posee el ser “académico”
- Poseer una visión más enriquecedora del funcionamiento de la institución en la que están inmersos, la Universidad: trabajos a desarrollar, funcionamientos, relaciones, formas de procedimiento de metodologías activas, así como el nivel de compromiso con la misma
- Comprender diferentes formas de docencia.

En definitiva, el haber participado en el proceso de mentoring les ha permitido aumentar su percepción de aprendizaje construido, configurando una percepción de “buen hacer” y de concepción de desarrollo profesional académico enriquecido y reforzado, en línea con SoTL. Y, más concretamente, entre los aprendizajes adquiridos destacan los siguientes:

- El autoconocimiento.
- La importancia de poseer paciencia y calma.
- La capacidad de gestionar las emociones y, por lo tanto, crecimiento personal.

Para que esto ocurra ha sido necesario crear un escenario de trabajo en el que existe un aprendizaje colaborativo, un buen clima profesional, así como un compromiso institucional.

Como conclusión, podemos afirmar que, tanto la revisión teórica realizada como el trabajo empírico llevado a cabo, muestran evidencias de que el mentoring desarrollado en el contexto del programa Eragin ha contribuido al desarrollo académico del profesorado en el marco de SoTL, aunque, evidentemente, hay aspectos a mejorar.

Por lo tanto, entendemos que el mentoring ha de ser una estrategia que las instituciones universitarias han de contemplar a la hora de proyectar marcos y programas de desarrollo académico docente alineados con el marco propuesto por REDU (Paricio, 2019).

Desde este contexto, además, deberíamos de plantearnos la profesionalización en el desempeño del mentoring. Las bases de dicha profesionalización deberían ser las siguientes: un conocimiento profundo del entorno social y profesional, un conocimiento de la teoría e investigación en Educación Superior y unos valores académicos y sociales democráticos. Y se debería de desarrollar a través de una coordinación y participación en procesos de mejora, innovación e investigación en Educación Superior.

Alcance y limitaciones del estudio

Aunque la muestra se considera suficientemente amplia para una investigación cualitativa, sin embargo, la población pertenece a las tres primeras promociones de una formación continua de la UPV/EHU específica, el Programa Eragin, de capacitación en metodologías activas, realizado con 30 mentores y mentoras.

Además, se ha constatado que el profesorado participante en estas tres primeras promociones refleja una alta motivación, sobre todo intrínseca, por lo que tampoco es una muestra representativa del colectivo de profesorado universitario, incluso de la misma institución universitaria.

Por tanto, si bien los resultados se consideran suficientemente válidos, rigurosos y fundamentados para comprender una realidad debidamente contextualizada, sin embargo, no serían extrapolables a otras estrategias de formación continua de profesorado universitario de otras instituciones y latitudes.

Recomendaciones y prospectiva

Tras este estudio se abren nuevas vías de investigación, siendo las más apremiantes las que señalamos a continuación:

En primer lugar, sería interesante contrastar los resultados con futuras promociones de profesorado que realicen formaciones similares, vinculadas al mentoring.

En segundo lugar, sería recomendable abordar con mayor profundidad los estilos y estrategias utilizadas por mentores y mentoras en su labor formativa, elaborando incluso instrumentos de recogida de datos de diversos colectivos.

Además, habría que determinar líneas de formación de futuros mentores y mentoras, para que pudieran acompañar en el desarrollo profesional a otros colegas universitarios desde la perspectiva SoTL, tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación.

Entendemos, sin duda, que estas y otras cuestiones representan algunos desafíos interesantes para futuras investigaciones.

En cuanto a las recomendaciones futuras, las que se sugieren a continuación están planteadas con la pretensión de aportar luz al tema que nos ocupa de una manera global. Es por ello que se refieren a aspectos relacionados tanto con la práctica, como con la institución y los agentes participantes.

En primer lugar, es importante destacar que para que una experiencia de mentorización resulte significativa, es imprescindible contar con el apoyo social, económico y pedagógico de la institución en la que se va a desarrollar, para que se puedan garantizar los recursos necesarios.

Desde la perspectiva de las personas mentoras, el estudio realizado ha confirmado la necesidad de diseñar una formación previa y apropiada para ellas, así como establecer un proceso de acompañamiento, centrado, entre otras cuestiones, en la gestión emocional y en el ámbito pedagógico.

En este sentido, por un lado, a nivel pedagógico se podrían formar y entrenar en habilidades y técnicas relacionadas con:

- La formulación de preguntas
- El manejo de instrumentos para reconducir situaciones complejas
- El desarrollo de procedimientos y habilidades de planificación
- La organización de las tareas y procesos de evaluación de las mismas

Relacionado con estas ideas, la reflexión se debe comprender y experimentar primero por parte del mentor y/o mentora y posteriormente por las personas mentorizadas, planteando, por ejemplo, cuestiones como las que a continuación explicitamos.

- -¿Qué hago? ¿Cuál es el procedimiento que he seguido? Narraciones sobre sus creencias, sobre la enseñanza, problemas, dudas.
- -¿Qué expresan mis formas de hacer? ¿Cuál son las razones por las que las hago? Realizar un análisis sobre los procedimientos que subyacen en ese quehacer.
- -¿Qué hace que cambie/ mantenga dichas prácticas? ¿Qué intereses tengo a la hora de diseñar y/ o implantar esas prácticas? Tomar conciencia de las causas o razones confrontándolas con los mentores y mentoras y las Teorías sobre la enseñanza.
- -¿Qué puedo extraer? ¿Cómo puedo actuar de manera diferente? Reconstruir a través de la reflexión realizada otras situaciones innovadoras, prácticas, enriquecedoras de la enseñanza.

Por otro lado, a nivel interno e intrapersonal, sería necesaria una formación en competencias que promuevan una actitud proactiva y que potencien: la escucha activa, la empatía, la receptividad, la sutileza, la asertividad, la adaptación, la participación y el compromiso. En línea con lo que Wyre et al. (2016) destacan en relación con las personas mentoras, cuando afirman que éstas deben responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales como: ser especialistas en su área, ser capaz de inspirar y empoderar a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y analíticos,

ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles. De ahí, la relevancia del establecimiento de una comunicación asertiva, que fomente reforzar el vínculo afectivo emocional entre ambos roles

Mi experiencia como investigadora

Para finalizar esta tesis destacaremos la trascendencia que este proceso ha significado para la investigadora tanto como persona como profesional.

A nivel personal, esta tesis me ha posibilitado contactar con numerosos académicos y numerosas académicas, con las que he podido intercambiar diferentes vivencias y percepciones y las cuales me han aportado conocimiento y modos diversos de afrontamiento a la hora de superar las dificultades.

Desde un punto de vista formativo, además del conocimiento construido, hemos comprendido la importancia que el papel del acompañamiento posee en su totalidad: la necesidad de sentirse ayudado, valorado, con confianza para afrontar dificultades propias de la labor que nos ocupa.

Finalmente, hemos de señalar que en esta tesis se ha puesto en evidencia la necesidad inherente que tenemos en la profesión docente de mostrar un interés y un compromiso con la formación y el desarrollo académico, ya que esto nos sitúa ante el cambio y la transformación de las prácticas educativas que desarrollamos, en este caso, en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- AACSB. (2015). Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation. AACSB International – Tampa, FL.
- Abiddin, N. Z. & Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of studies in Education*, 2(1), 72-89. doi:10.5296/jse.v2i1.1226.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (2015). Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, Modificado el 15 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/ACADEMIA>
- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el EEES*. Conferencia de Ministros. Recuperado de <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish%20by%20ANECA.pdf>
- Ako Aotearoa (2015). *The Scholarship of Teaching & Learning - a practical introduction and critique*. Centre for learning and Teaching- Aut University. Recuperado de <https://ako.aotearoa.ac.nz/ako-aotearoa/ako-aotearoa/resources/>
- Aldás, J., & Uriel, E. (2017). *Análisis multivariante aplicado con R*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alkorta, I. & Fernández, I. (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/ EHU. En J. Guisasaola & M. Garmendia (eds.), *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*, pp.13-30. Servicio Editorial de la UPV/ EHU.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, pp.123-147, Sage.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Lenz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Allen, T. D., Eby, L.T. & Lenz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.567>

- Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E. & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 343–357. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.004>.
- Allen, T. D., Finkelstein, L. M. & Poteet, M.L. (2009). *Designing Workplace Mentoring Programs: An Evidence-Based Approach*. Blackwell Publishig Ltd.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (eds). (2010). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Blackwell Publishig Ltd.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Biblos.
- Almagro, M. J. (2015). *Proceso de socialización enfermera y construcción social de la profesión*. [Tesis Doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/378644/TESI.pdf?sequence=1>
- Almeida, M. (2014). Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur: la transition entre les profils d'orientation pédagogique. *La Recherche en Éducation* 11, 48-72. Recuperado de: www.la-recherche-en-education.org
- Alonso García, M.A., Sánchez Ávila, C., Macías-Guarasa, J. & Calles Doñate, A. M. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 153-169.
- Alonso García, M. A., Sánchez-Ávila, C., & Calles Doñate, A. M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485–501. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756866>
- Alonso García, M.A., Calles Doñate, A.M. & Sánchez Ávila, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. Síntesis.
- Alred, G., Garvey, B. & Smith, R. D. (1996). First person mentoring. *Career Development International*, 1(5), 10-14.
- Álvarez, P. & González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educare*, 36, 107-128.
- Amador, J. A. (Coord.) (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Octaedro.
- Amador, J. A. & Pagés, T. (2012). *La formación del profesorado novel en universidades españolas*. (Informe). Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Amar, S. (2012). *L'accompagnement en soins palliatifs: approche psychanalytique*. Dunod.
- Ambler, T., Harvey, M., & Cahir J. (2016). University academics' experiences of learning through mentoring. *Australian Educational Researcher*, 43(5), 609-627.
- Anafarta, A. & Apaydin, C. (2016). The effect of Faculty Mentoring on Career Success and Career Satisfaction. *International Education Studies*, 9(6), 22-31.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42.

- Andresen, L.W. (2000). A usable, trans--disciplinary conception of scholarship. *Higher Educational-Research and Development*, 19(2), 137-153.
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de re-construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional*. Formación de Profesores 55(2), 3-20.doi: 10.4151/07189729
- Anglés, M. R. S. (2005). El mentoring como herramienta de motivación y retención del talento. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 18(184), 100-109.
- Anguera, M. T. (1987). *Investigación cualitativa*. MEC.
- Angulo, J. K. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En J.F. Angulos, J. Barquín & D.I. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, 62-79. Akal.
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire: quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ?. *Recherche & formation*, 77 (3), 17-28.
- Arco, J. L. & Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Arenas, B. (2006). *Manual de formación del mentor*. Gami.
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación Educativa en Enfermería*, 29(3), 500-514. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20>
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, 2, 52-58.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.). *El profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Octaedro.
- Aubrey, C. (1990). *An overview of consultation, en Aubrey, C. (Ed.). Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. Falmer Press.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Bagramian, R. A., Taichman, R. S., McCauley, L., Green, T. C. & Inglehart, M. R. (2011). Mentoring of dental and dental hygiene faculty: A case study. *Journal of Dental Education*, 75 (3), 291-299.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. & Lison, Ch. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés: quelles retombées?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), Recuperado de <http://journals.openedition.org/ripes/990>
- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universitat de València.

- Ballesteros, M. & Nubiola, J. (2013). Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores. *Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Facultat de Belles Arts. Recuperado de: www.unav.es/users/BallesterosNubiolaMentores.pdf
- Banu, S., Juma, F. Z. & Abast, T. (2016). Mentoring in Higher Education. *Advances in Medical Education and Practice*, 7, 523-525.
- Baquero, J. (2010). Comparison between the training process in Coaching and the formative experience in Psychotherapy. *Libro de Actas, V Jornadas Internacionales de Coaching y Mentoring: Universidad y Empresa*, pp. 49-65. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/Libro_Actas.pdf
- Barceló, T. (2012). *Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda*. *Miscelánea Comillas*, 70(136), 123-160.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate Education. *The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. Doi:[10.1080/00091383.1995.10544672](https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672)
- Barrett, R. (2002). Mentor supervision and development: Exploration of lived experience. *Career Development International*, 7(5), 279-284. doi:10.1108/13620430210440109
- Barrientos, C., Curaqueo, R. & Cano, E. (2013). El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs. *REIRE- Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 28-52. doi:10.1344/reire2013.6.2623/
- Bates, A. J., Ramirez, L. & Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The teacher educator*, 44 (2), 90-112.
- Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005.
- Baudrit, A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations*. *Santé, Education, Travail social*. De Boeck.
- Baugh, S. & Fagenson-Eland, E. M. (2007). Formal mentoring programs: A poor cousin to informal relationships. In Sage (Ed.) *The handbook of mentoring at work*. pp. 223-247. Thousand Oaks.
- Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE: la problématique de l'accompagnement. *Management & Avenir*, 10, 116-140.
- Bayón, F. (2010). *Coaching hoy. Teoría general del coaching*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bean, N. M., Lucas, L. & Hyers, L. L. (2014). Mentoring in Higher Education should be the norm to assure success: Lessons learned from the faculty mentoring program, West Chester University, 2008-2011. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (1), 56-73.

- Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a Mentoring Network in a New Faculty Development Program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (2), 91-103.
- Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T.D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*, pp. 375-395. Blackwell.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en education et formation des adultes*, 3(6), 99-113. doi: [10.3917/savo.006.0099](https://doi.org/10.3917/savo.006.0099)
- Beck, A.T. (2005). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Belardi, N. & Wallnöfer, G. (2007). *La supervisione nelle professioni educative*. Edizioni Erickson.
- Beltrán, J. A. (2003) Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bender, E. & Gray, D. (1999). The Scholarship of teaching. *Research & creative Activiy*, 22(1). Recuperado de <http://www.indiana.edu/~rcapub/v22n1/p03.html>
- Benito, A. & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bergevin, Ch. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement*. Université du Québec.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-70. doi : [10.1097/00001888-200501000-00017](https://doi.org/10.1097/00001888-200501000-00017)
- Bermejo, J. C. (1998). *Apuntes de relación de ayuda*. Sal Terrae.
- Bernatchez, P. A., Cartier, S. C., Bélisle, M., Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1). Recuperado de: <http://ripes.revues.org/374>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. & Macarulla, M. (2014). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. & Oger, L. (2015). Le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). Recuperado de <http://ripes.revues.org/953>.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Blair, E. (2014). Academic development through the contextualization of the Scholarship of Teaching and Learning: reflections drawn from the recent history of Trinidad and Tobago. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 330-340. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.860032>
- Bland, C. J., Taylor, A. L., Shollen, S. L., Weber-Martin, A. M., & Mulcahy, P. A. (2009). *Faculty success through mentoring: A guide for mentors, mentees and leaders*. Rowman and Littlefield Education in partnership with the American Council on Education.
- Boeren, E., Lokhtina-Antoniou, I., Sakurai, Y., Herman, Ch. & McAlpine, L. (2015). Mentoring: A review of early career researcher studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68-80.
- Boisclair, G. (2011). *Les effets du mentorat formel sur les comportements de soutien des mentors*. (Mémoire du grade). Université Laval. Recuperado de: <https://www.theses.ulaval.ca/2011/28109/28109.pdf>
- Bolívar, A. & Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 8-15.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, F. & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. Stenhouse Publishers.
- Boyd, D. (2015). Social media: A phenomenon to be analyzed. *Social Media+ Society*, 1(1), 2056305115580148.
- Boyer Commission (1998) *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Available from: https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related-articles/Boyer_Report.pdf
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyle, P. & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *REID - Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, (3). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161>
- Brad, W. (2015). *On being a mentor. A guide for Higher Education Faculty*. Routledge.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.

- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 105-116. <https://doi.org/10.1080/13601441003737618>
- Bringas, M. A., Catalán, E., Trueba, C. & Remuzgo, L. (Eds.) (2016). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*, 224. Universidad de Cantabria.
- Britton, L. R. & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306–314.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Open University Press.
- Brondyk, S. & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (3), 189-203.
- Brown, R., & Carasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. Routledge.
- Brubacher, J., Case, C. & Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa.
- Buchananm, J., Gordon, S., & Schuck, S. (2008). From mentoring to monitoring: The impact of changing work environments on academics in Australian universities. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 241–250. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802220421>
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States; a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.
- Burg, C. A. (2010). *Faculty perspectives on doctoral student mentoring: The mentor's odyssey*. University of South Florida. Graduate Theses and Dissertations. Recuperado de: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1582>.
- Busso, M., J. Cristia, D. Hincapié, J. Messina y L.Ripani, (Eds.) (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Serie Desarrollo en las Americas. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bynum, Y. P. (2015). The power of informal mentoring. *Education*, 136(1), 69-73.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17922471.pdf>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de docencia universitaria*, 11(2), 391-

412. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Caballero, K., & Botía, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13, 57-77
- Cabero, J. & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calderón, C. & Ximénez, C. (2014). Análisis factorial de ítems de respuesta forzada: una revisión y un ejemplo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 24-34.
- Calderón, C. & Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia en el EEES. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cánovas, M.A. (2008). *La relación de ayuda en enfermería. Una lectura antropológica sobre la competencia relacional en el ejercicio de la profesión*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11073/CanovasTomas.pdf?sequence>
- Cantón, I. (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. *Revista Practicum*, 4(2), 98-101. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7807>
- Cannon, S., & Boswell, C. (2011). *Evidence-based teaching in nursing*. Jones & Bartlett Publishers.
- Carnell, E., MacDonald, J. & Askew, S. (2006). *Coaching and mentoring in Higher Education: A learning-centred approach*. Institute of Education of University of London.
- Carr, R. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio*. Recuperado de: <http://www.peer.ca/spanish1.pdf>
- Carrasco, A. (2020). Coaching ejecutivo y mentoring en las organizaciones (Master's thesis, Universidad Internacional de Andalucía).
- Carrasco, M. J. (2011). La supervisión clínica como estrategia formativa: un estudio de caso. *En-Clave Pedagógica*, 1(2). Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/557>
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casas, M. (2016). *Aproximación al estado de la cuestión de scholarship of teaching and learning: una revisión sistematizada de la literatura científica (1990-2015)*. [Trabajo Fin de Máster Universitario]. Universidad del País Vasco. No publicado.

- Cashmore, M., Richardson, T., Hilding-Rydevik & Emmelin, L. (2013). Evaluating the effectiveness of impact assessment instruments: Theorising the nature and implications of their political constitution. *Environmental Impact Assessment Review* 30(6), 371-379. doi: 10.1016/j.eiar.2010.01.004
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 193-210
- Castillo, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/36915/1/T37011.pdf>
- Cattell, R.B. (1944). Psychological measurement: Normative, ipsative, interactive. *Psychological Review*, 51, 292-303. doi: 10.1037%2Fh0057299
- Cazau, P. 2006. Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Tercera Edición. Marzo 2006. Módulo 404 Red de Psicología online www.galeon.com/pcazau
- Cea, M. A. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.
- Chalmers, D., Lee, K. and Walker, B. (2008). International and national quality teaching and learning performance models currently in use, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challengers to the recognition and reward of the Scholarship of teaching in higher education, *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25-38.
- Chalmers, D., Cummings, R., Elliott, S., Stoney, S., Tucker, B., Wicking, R., & Jorre de St Jorre, T. (2014). Australian university teaching criteria and standards project.
- Chancel, G. y Jordana, M. (2011). *L'estudiant des d'una perspectiva integral. Una proposta de formació per a desenvolupar un projecte de tutories entre iguals a la Universitat*. UAP-Assessorament psicopedagògic.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chaudhuri, S. & Ghosh, R. (2012). Reverse Mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1):55-76. doi: 10.1177/1534484311417562
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness of fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Chiavenato I. (2009). *Gestión del talento humano*. Mc Graw-Hill.
- Chi-kin Lee, J. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13611260701201760>

- Chitpin, S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice?. *A professional development journey of a Canadian teacher educator, Professional Development in Education*, 37(2), 225-240. doi: 10.1080/19415257.2010.531625
- Chiva, I., Perales, M. J. y Sánchez, P. (2009). Reflexiones en torno a la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En I. Chiva, M. J. Perales y P. Sánchez (eds.), *Materiales para la innovación docente*, pp. 45-67. Palmero Ediciones.
- Cho, C. S., Ramanan, R. A. & Feldman, M. D. (2011). Defining the ideal qualities of mentorship: a qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453-8. doi: 10.1016/j.amjmed.2010.12.007
- Chocarro de Luis, E., Sobrino, A. & Gonzalez-Torres, M.C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241. doi: 10.1177/1558689807301101
- Cibanal, L. (1991). *Interrelación del profesional de enfermería con el paciente*. Doyma.
- Clarke, A., Collins, J., Triggs, V., Nielsen, W., Augustine, A., Coulter, D., Kinegal, J. (2012). The Mentoring Profile Inventory: An online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, 23(2), 167-194. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.625086>
- Clutterbuck, D. (2015). *Mentoring*. Editorial Bresca Profit.
- Clutterbuck, D. A., Kochan, F., Lunsford, L.G, Dominguez, N. & Haddock-Millar, J. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Mentoring*. Sage Publications Ltd.
- Cobb, M., Fox, D. L., Many, J. E., Matthews, M. W., McGrail, E. & Sachs, G. T. (2006). Mentoring in literacy education: A commentary from graduate students, untenured professors and tenured professors. *Mentoring and Training*, 14 (4), 371-387. doi:10.1080/13611260600739183
- Cohen, N. H. (1998). *Perfil de competencias del mentor: manual del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Cohen, N. H. (1999). *The manager's pocket guide to Effective Mentoring*. HRD Press Amherst.
- Cohen, N. H. (2004). *Mentoring*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Colomo, R. & Casado, C. (2006). Mentoring and coaching. It perspective. *Journal of Technology Management & Innovation*, 1(3), 131-139.
- Comisión Europea (2008). *The European Qualifications Framework: a new way to understand qualifications across Europe*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

- Conn, H., Medrano, L. A. & Moretti, L. (2013). Adaptación del cuestionario de alianza de ayuda revisado versión paciente (HAQ-II-P) para la población de cordobeses. *Terapia Psicológica*, 31(2), 165-174.
- Cortina, A & Conill, J. (coords.) (2000). *El sentido de las profesiones, 10 palabras clave en ética de las profesiones*, pp. 13-28. Editorial Verbo Divino.
- Cortina, L. M., Magley, V. J., Williams, J. H. & Langhout, R. D. (2001). Incivility in the workplace: Incidence and impact. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 64-80.
- Cosnefroy, L. & Annot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ?. *Recherche & formation*, 77(3), 9-15. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2014-3-page-9.htm>
- Crescendi, C. & Gironi, E. (2013). Il reverse mentoring: un modo per rivitalizzare l'organizzazione. *Sviluppo & Organizzazione*, 14, 52-55.
- Creswell, J. W. & Plano, V. (Eds) (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cuerrier, Ch. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail: analyse québécoise et canadienne. *Carriéologie Revue Francophone internationale*, 9 (3-4). Recuperado de: http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_3-4/14_cuerrier/index.html
- Cuerrier, Ch. (2012). *Le mentorat comme outil de développement professionne. Guide Pratique*. Société des Musées Québécois.
- Cullingford, C. (2016). *Mentoring in Education. An International Perspective*. Rotledge Taylor & Francis Group.
- Curtin, P. A. (2016). Exploring articulation in internal activism and public relations theory: A case study. *Journal of Public Relations Research*, 28(1), 19-34
- Cuttance, P. & Ecob, R. (eds.) (1988). *Structural modeling by example: applications in Educational, Sociological and Behavioral Research*. Cambridge. University Press.
- D'Abate, C. & Eddy, E. R. (2009). Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 363-378.
- Darling, A. L. (2003). Scholarship of teaching and learning in Communication: New connections, new directions, new possibilities. *Communication Education*, 52(1), 47-49.
- Daudelin, C., Brodeur M., Bru M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 39-54.
- Day, Ch. F. (2001). Développement professionnel et pratique reflexive: finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12, 40-54. doi 10.3917/cdle.012.0040

- Day, Ch. F. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, A., De Hann, E., & Sills, C. (2008). Coaches' experience of critical moments in the coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3 (3), 207-218.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska Symposium on Motivation.
- De Grip, A. & Sieben, I. (2009). The effectivenesses of more advanced human resource systems in small firms. *The International Journal os Human Ressource Management*, 20 (9), 1914-1928. <http://dx.doi.org/10.1080/09585190903142373>
- Dejean, K., & Charlier, E. (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches & éducatons*, 7, 25-42.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. L. (2010). *El mentoring como práctica de intervención para la mejora de los procesos de capacitación y socialización de las empresarias noveles*. [Tesis de Máster]. Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. L. (2015). *El arte de preguntar en el mentoring*. Editorial: Autor.
- De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Dejean, K. & Charlier, E. (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches & Éducatons*, 7, 25-42. Recuperado de: <http://rechercheseducations.revues.org/1350>
- Delgado, V. (2014). Formación inicial y permanente de los docentes universitarios. La experiencia de la Universidad de Burgos. *Historia y comunicación social*, 19, n° especial, 653-666. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44992
- Delgado, M. (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11466>
- Dellinger, A. & Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332. doi:10.1177/1558689807306147

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *The discipline and practice of qualitative research Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.). (2012a). *Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa. Vol. 1*. Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.). (2012b). *Manual de investigación cualitativa: paradigmas y perspectiva en disputa. Vol.2* . Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.). (2013). *Manual de investigación cualitativa: las estrategias de investigación cualitativa. Vol. 3*. Gedisa.
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers Professional Development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewey, J. (2007). *Essays in experimental logic*. SIU Press.
- Díaz, C. & Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263.
- Díaz, C. & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación docente. *Revista de Investigación de Ciencias Sociales*, 9 (2), 301-315.
- Domingo, A., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Namur. Presses Universitaires de Namur.
- Donnelly, R., & McSweeney, F. (2011). From humble beginnings: Evolving mentoring within professional development for academic staff. *Professional Development in Education*, 37(2), 259–274. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2010.509933>.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*, 10 (8) Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Draeger, J., del Prado Hill, P., Hunter, L.R., & Mahler, R. (2013). The anatomy of academic rigor: The story of one institutional journey. *Innovative Higher Education* (forthcoming).
- Dubin, R. & Recht, D. (2008). The evolution of a university mentoring program from orientation to instructional and emotional support of new faculty. In Mullen, C.A (ed.) *The handbook of formal mentoring in higher education*, pp. 107-143. Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Le mentorat comme strategie de soutien à l'insertion professionnelle: points de vue d'enseignants debutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 57-68.

- Durand-Guerrier, V., Boero, P., Douek, N., Epp, S. S., & Tanguay, D. (2012). Examining the role of logic in teaching proof. In *Proof and proving in mathematics education* (pp. 369-389).
- Durán, D. & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Duta, V. (2012). *Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior*. En X Jornadas Redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante: ICE. Recuperado de: <http://bit.ly/TLGwdN>
- Eby, L. T. D. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological bulletin*, 139,(2), 441– 476. doi:[10.1037/a0029279](https://doi.org/10.1037/a0029279)
- Egan, T. M. & Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 351-362. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.009>
- Ehrich, L. C. (2008). Mentoring and women managers: another look at the field. *Gender in Management: An International Journal*, 23(7), 469-483.
- Eller, L. S., Lev, E. L. & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34, 815-820.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362.
- Elton, L. (2008). Continuing Professional Development in Higher Education – the role of the scholarship of teaching and learning. *Practice and Evidence of Scholarship of teaching and Learning in Higher Education*, 3(2), 193-208.
- Ensher, E. A. & Murphy, S. E. (2011). The mentoring Relationship Challenges Scale: the impact of mentoring stage, type and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266. doi:10.1016/j.jmb.201011.008
- Erich, L. C.; Hansford, B. & Tennet, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educare*, 51(1), 149-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342133060008.pdf>.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Recuperado de http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal Académico 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/news/new-eurydice-publication-modernisation-higher-education-in-europe-academic-staff-2017_es
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report* Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en
- European Competence Matrix Mentor (2012). Recuperado de: http://edu-mentoring.eu/attachment/PT/Handouts/Handout_MENTOR_2.1.A_PT.pdf
- European University Association (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education. Eurydice Report* Recuperado de http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Ewing, R., Freeman, M., Barrie, S., Bell, A., O'Coonor, D., Waugh, F. & Sykes, C. (2009). Building community in academic setting: the importance of flexibility in a structured mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 294-310.
- Fabian, H., & Simpson, A. (2002). Mentoring the experienced teacher. *Mentoring and Tutoring*, 10(2), 117-125.
- Falzarano, M. & Zipp, G. P. (2012). Perceptions of mentoring of full-time occupational therapy faculty in the United States. *Occupational Therapy International*, 19(3), 117-126.
- Fanghanel, J. & John, P. (2015). Editors' Introduction: Fearful symmetry? Higher education and the logic of the market. In P. John & J. Fanghanel (Eds) (2015). *Dimensions of marketisation in Higher Education* (pp. 1-11). Routledge. doi: 10.4324/9781315728339
- Fanghanel, J. (2013) Going public with pedagogical inquiries: SoTL as a methodology for faculty professional development. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1) 59-70.
- Fanghanel, J., McGowan, S., Parker, P., McConnell, C., Potter, J., Locke, W. and Healey, M. (2016) Literature Review. *Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): a sector-wide study*. Higher Education Academy. [https://www.academia.edu/19942913/Defining and Supporting the SoTL](https://www.academia.edu/19942913/Defining_and_Supporting_the_SoTL). A literature review
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keeping good teachers*. 60(8), 25-29.
- Feixas, M.; Fernández, I.; Lagos, P. & Sabaté, S. (2015) Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en Educación Superior. *Educar*, 51(1), 81-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342133060005.pdf>

- Feixas, M., y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de La Educación*. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125.
- Fernández March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Fernández, I. & Palomares, T. (2011). ¿Cómo desarrollar un curriculum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En Nekane Balluerka & Itziar Alkorta (eds.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*, pp. 5-21. Servicio Editorial de la UPV/ EHU.
- Fernández, I., Guisasola J., Garmendia M., Alkorta I. & Medinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y curriculum híbrido. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400.
- Fernández, I., & Márquez, M. D. (2017). Educational development units in Spain: Current status and emerging trends. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 343-359.
- Fernández, I., & Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 28-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. GEU.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de psicología*, 30(3), 1170-1175. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Ferreres, S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado* 5(2), 103-130
- Fetters, M., Curry, L., & Creswell, J. (2013). Achieving integration in mixed methods designs, principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
- Finkelstein, L.M. & Poteet, M. L. (2010). Best practices for workplace formal mentoring Programs. In Allen, T.D. & Eby, L. T. (Eds). (2010), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, pp. 345-369. Blackwell Publishig Ltd.

- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., Mcgee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002-1008. doi:10.1097/ACM.0b013e318295e298
- Fletcher, J. K. & Mullen, C. A. (eds.). (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Sage.
- Fletcher, J. K. (2006). Technology-enabled action research in mentoring teacher researchers. *Reflecting Education Journal*, 2(1), 50-71
- Fletcher, J. K. & Ragins, B.R. (2007). Stone Center relational cultural theory: A window on relational mentoring. In B.R. Ragins, and K.E. Kram (Eds.), *e handbook of mentoring at work: Teory, research and practice*, (pp. 373 – 399). Sage
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Follman, R. P. (2015). Mentoring as information practice: Unpacking the black box. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–8. doi:10.1002/pr2.2015.145052010022
- Forrest, K. (2013). Utopia University: A faculty member reflects on recommendations for the future of SoTL. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 8, 73-79.
- Fountain, J. & Newcomer, K. E. (2016). Developing and sustaining effective faculty mentoring programs. *The Journal of Public Affairs Education JPAE*, 22(4), 483-506.
- Fowler, J. L. & O’Gorman, J. G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British Academy Management*, 16(1), 51-57. doi: 10.1111/j.1467-8551.2005.00439.x
- Franke, A. & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K.L., Bédart, D., Clement, M., Rege Colet, N., ... Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l’aide d’un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76.
- Friberg, J. C., Frake-Mistak, M., Healey, R. L., Sipes, S., Mooney, J., Sanchez, S. & Waller, K. L. (2021). A Developmental Framework for Mentorship in SoTL Illustrated by Three Examples of Unseen Opportunities for Mentoring. *Teaching & Learning Inquiry*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.26>

- Fung, D. (2017). Strength-based scholarship and good education: The scholarship circle. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2016.1257951>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Garaizar, J. y Fernández, I. (2010). Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea: Valoración y prospectiva. En J. Garaizar y J.M. Goñi (eds.), *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU*, pp. 4-15. Servicio editorial de la UPV/ EHU.
- García Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. Manual Moderno.
- García Cabrero, B., Márquez, L., & Ávila, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias Sociales. Un enfoque basado en proyectos*, pp. 1-47. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Jiménez, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. In R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*, (pp. 97-131). Síntesis.
- García Jiménez, E., Gil-Flores, J & Rodríguez-Gómez, G. (2000). *Análisis factorial. Cuadernos de estadísticas*. La muralla.
- García, C. H. (2009). *Cómo investigar en Psicología*. Trillas.
- García-Naveira, A. (2013). Aplicación profesional del coaching en el deporte: un estudio de caso único. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 101-112. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232013000200011&lng=es&tlng=es
- Garello, M.V. y Rinaudo, M.C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10 (3).
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Garvey, B. (2017). Philosophical origins of mentoring: the critical narrative analysis. En D.A. Clutterbuck, F. Kochan, L.G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (eds.). *The SAGE Handbook of Mentoring*, pp. 15-34. Sage Publications Ltd.
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122-134. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Ghislandi, P. & Raffaghelli, J. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazioni & Insegnamento* 12(1), 107-128. doi: 10746/-fei-XII-01-14_08

- Ghosh, R. & Reio, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 106-116. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Gichure, C. (1995) *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. EUNSA.
- GIFD- Grupo Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos al profesorado universitario (EA2010-0099)*. Programa Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Gillespie, D., Dol'sak, N., Kochis, B., Krabill, R., Lerum, K., Peterson, A. & Thomas, E. (2005). Research Circles: Supporting the Scholarship of Junior Faculty. *Innovative Higher Education*, 30(3), 149-162.
- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. DDB.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. (1994). *More Grounded Theory Methodology: A Reader. The Grounded Theory Institute*. Recuperado de: <http://www.groundedtheory.com/socorder.html>
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23-38.
- Gómez, Á. I. P. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. *Métodos cuantitativos aplicados* 2, 7.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- González, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguaclara.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Goodwin, L. D., Stevens, E.A. & Bellamy, G.T. (1998). Mentoring among faculty in schools colleges, and departments of education. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 334-343.
- Gorroño, I. (2011). El coaching como servicio profesional en el contexto actual del trabajo y las organizaciones: un estudio piloto. *Revista Mentoring & Coaching*, 4, 31-49.
- Grace, E., Raghavendra, P., McMillan, J. M. y Gunson, J. S. (2019). Exploring participation experiences of youth who use AAC in social media settings: impact of an e-mentoring intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(2), 1-10. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7694378.v1>

- Grima, F., Paillé, P., Mejia, J. H. & Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International*, 19(4), 469-490. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-05-2012-0056>
- Grossman, J. B. (2009). Evaluating mentoring programs. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (eds.), *Handbook of youth mentoring*, pp. 251-266. Sage.
- Guerra, N., & Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología* 1(1), 331-342. DOI:[10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80)
- Guisasola, J. & Garmendia, M. (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Servicio Editorial UPV/EHU.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos ara la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 41(3), 115-37.
- Hadchiti, R. (2015). *Élaboration d'un questionnaire sur la mentorat reçu par les directurs d'établissements scolaires primaires et secondaires au Québec*. (Mémoire de Master en Administration et évaluation en éducation). Université Laval.
- Haddock-Millar, J. (2017). The mentoring cycle. In D.A. Clutterbuck, F. Kochan, L.G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (eds.). *The SAGE Handbook of Mentoring*, pp. 156-168. Sage Publications Ltd.
- Haggard, D. L. Dougherty, W. Turban, D. B. & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(19), 280-304. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall. 5ª ed
- Hamui-Sutton, A., Vives-Varela, T., Gutiérrez-Barreto, S., Castro-Ramírez, S., Lavallo-Montalvo, C., & Sánchez-Mendiola, M. (2014). Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas. *Investigación en educación médica*, 3(10), 74-84.
- Hannan, A., & Silver, H. (2002). *Innovative forms of Enhancement in Teaching and Learning*. LTSN Generic Centre.
- Hanson, S., & Moir, E. (2008). Beyond mentoring: Influencing the professional practice and careers of experienced teachers. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 453-458.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 50-56.
- Harvard Business School (2004). *Coaching y Mentoring*. Editorial Deusto.
- Harvey, M., Ambler, T. & Cahir, J. (2016). Spectrum Approach to Mentoring: An Evidence-Based Approach to Mentoring for Academics Working in Higher Education,

- Teacher Development*, 21(1), 160-174. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2016.1210537>
- Healey, C. C. & Welchert, A.J. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-22.
- Healey, M. (2018). *The SoTL: A selected bibliography*. Available at: www.mickhealey.co.uk/resources.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teacher's interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teacher and Teaching Education*, 26, 207–214.
- Henry, M. & Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation dans l'enseignement universitaire: un processus dialogique?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). Recuperado de <http://journals.openedition.org/ripes/817>
- Hernández, J. (1999). *La supervisión, acción comunicativa e instrumento de intervención social*. Universidad de Deusto.
- Hernández, J. M. Sancho & C. Núñez (coords.). (2011). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp.153- 160). Dipòsit Digital UB. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Interamericana Ediciones.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hétu, J. L. (1982). *La relation d'aide*. Méridien.
- Hezlett, S.A. (2005). Protégés learning in mentoring relationships: A review of the literature and an exploratory case study. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 505-527. doi: 10.1177/1523422305279686
- Hidi, S., Renninger, K., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Dai & R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Perspectives on intellectual development and functioning*, (pp. 89-115). Lawrence Erlbaum.
- Higher Education Academy (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. Higher Education Academy. Available from:<http://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [27 January 2013]
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teacher: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of Teacher Education*, 62(1) 76–92.

- Homero (1995). *Odisea*. Editorial Planeta DeAgostini.
- Horvath, A. O. & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223-233. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Hsiu-Lien, L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature review article. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753.
- Hu, C., Pellegrini, E.K., & Scandura, T.A. (2011). Measurement invariance in mentoring research: A cross-cultural examination across Taiwan and the U.S. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 274-282.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huang, C. A. & Lynch, J. (1995). *Mentoring: The Tao of Giving and Receiving Wisdom*. Harper Collins.
- Hubball, H., Clarke, A., & Poole, G. (2010). Ten-year reflections on mentoring SoTL research in a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 117-129. <http://doi.org/10.1080/13601441003737758>
- Huber, D. M., Sauer, E. M., Mrdjenovich, A. J. & Gugiu, P. C. (2010). Contributions to advisory working alliance: Advisee attachment orientation and pairing methods. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 244-254.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Hudson, P., Nguyen, T. M. H., & Hudson, S. (2009). Mentoring EFL pre-service teachers in EFL writing. *TESL Canada Journal*, 27(1), 85-102.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring Together: A literature Review of group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>
- Hulin, A. (2010). *Les pratiques de transmission du métier: de l'individu au collectif. Une application au compagnonnage*. [Tesis Doctoral]. Universidad François-Rabelais. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00554917/document>
- Huling, L. & Resta, V. (2001). Teacher Mentoring as Professional Development. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/2002-3/mentoring.htm>
- Hulpia, H., Devos, G., y Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment examining the

- source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <http://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Hutchings, P. & Shulman, L. (1999). The Scholarship of teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15. <http://www.jstor.org/stable/40165542>
- Hutchings, P. Huber, M. T. & Ciccone, A. (2011) "Feature Essays: Getting There: An Integrative Vision of the Scholarship of Teaching and Learning," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: 5(1). Recuperado de <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050131>
- Iglesias, C.; Tena, A. & Vendrell, C. (2011). *Análisis y evolución de la formación en docencia universitaria del profesorado de la Universitat de Lleida. Período 2000-2010*. En IX Jornadas Redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://bit.ly/Shu306>.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario. En J.B. Martínez Rodríguez (coord.). *Innovación en la universidad*, pp. 85-104. Graó.
- Imbernón, F. & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED-Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of induction and mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Ingleby, E. (2014). Developing reflective practice or judging teaching performance? The implications for mentor training. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (1), 18-32. doi:10.1080/13596748.2014.87291
- Inostroza de Celis, G., Jara, E. & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129.
- Jacobson, S. L. & Sherrod, D. R. (2012). Transformational Mentorship Models for Nurse Educators. *Nursing Science Quarterly* 25(3) 279-284. DOI: 10.1177/0894318412447565
- Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos* 42(3), 483-506.
- Jiménez, R. (2012a). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Jiménez, R. (2012b). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL2.pdf>

- Johns, R. & McNamara, J. (2014). Career development in higher education through group mentoring: A case study of desirable attributes and perceptions of a current programme. *Australian Journal of Career Development*, 23(2), 79-87. doi: [10.1177/1038416214528883](https://doi.org/10.1177/1038416214528883)
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Johnson, W. B. (2015). *On being a Mentor: A guide for Higher Education Faculty*. Routledge.
- Joiner, T., Bartram, T. & Garrefa, T. (2004). The Effects of mentoring on perceived career success, commitment and turnover intentions. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 5, 164-170.
- Jorro, A. (2012a). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. En E. Charlier & S. Biémar (dirs.). *Accompagner: un agir professionnel* (5-10). De Boeck.
- Jorro, A. (2012b). La construction d'une professionnalité en education: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle?. *Recherches & Educations*, 7. Recuperado de: <http://rechercheseducations.revues.org/1335>
- Jover, M. C. (2014). *La práctica reflexiva en el desarrollo profesional de las enfermeras de atención al paciente crítico: liderazgo de los cuidados*. Universitat de Barcelona.
- Kaczmarek-Cabaret, V. (2012). L'accompagnement et formation. Tensions. Emergences. Postures. [Tesis Doctoral]. Université Lille. Recuperado de: <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/7ecffe0d-9974-443c-99e1-bbf3e599b804>
- Kaderli, R. M., Klasen, J. M. & Businger, A. P. (2015). Mentoring in general surgery in Switzerland. *Medical Education Online*, 20(1), 27-28. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3402/meo.v20.27528>
- Kamvounias, P., McGrath-Champ, S., & Yip, J. (2008). Gifts' in Mentoring: Mentees' reflections on an Academic Development Program. *International Journal for Academic Development*, 13(1), 17-25.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kern, B., Mettetal, G., Dixson, M. D. & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTI in the Academy: Upon the 25th Anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholaship for Teaching and Learning*, 15(3), 1-14. doi: 10.14434/josotl.v15i3.13623
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91.

- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Klimenko, O., Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas.
- Kochan, F. K., & Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Kozanitis, A., Ménard, L. & Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis Educativa*, 13(2), 294-311. doi: 100.5212/PraxEduc.v.13i2.003
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott Foresman.
- Kram, K.E., & Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132. doi: 10.2307/256064
- Kram, K.E., & Ragins, B.R. (2007). The landscape of mentoring in the 21st century. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, pp. 659-692. Sag.
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61-78.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50, 323-359.
- Kreber, C. (2015). Furthering the “Theory Debate” in the Scholarship of Teaching: A proposal Based on MacIntyre’s Account of Practices. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 99-115. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073568.pdf>
- Kübler-Ross, E. (2005). *Una luz que se apaga*. Editorial Pax México.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lamaurelle, J. L., Gervais, T., & Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette éducation.
- Lameul, G. Peltier, C & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur, *Éducation & Formation*, 102. Recuperado de: <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=19&idRes=187>
- Laudadío, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa: el profesor universitario pieza clave de mejora. *Revista iberoamericana de educación*.

- Laverick, D. M. (2016). *Mentoring Processes in Higher Education*. Indiana: Springer Briefs in Education. Indiana University of Pennsylvania.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lebel, Chr., Bélair, L. & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la perseverance des stagiaires en difficultés. *Recherches & Éducatons*, 7, 55-68.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, (153), 13-20.
- Leck, J. D. & Wood, P. M. (2013). Forming Trust in E-Mentoring: A Research Agenda. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3, 101-109.
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants: former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 91-103. doi:10.3917/nrp.009.0091
- León, M. J. & C. López, M. C. (Coords.). (2009). Experiencias de mentorización a profesorado principiante en la Educación Superior. *Actas primeras jornadas de intercambio de experiencias de mentorización en la Educación Superior*. Universidad de Granada.
- León, M. J. & López, M. C. (coords.). (2010). *Formación inicial del Profesorado universitario*. Universidad de Granada: Secretariado de formación y apoyo a la calidad.
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativas y cualitativa*. McGraw-Hill.
- Leslie, K., Lingard, L. & Whyte, S. (2005). Junior Faculty Experiences with Informal Mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693-698.
- Levinson, H. (1973). *The great jackass fallacy*. Harvard University Press.
- Levy, P. & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school based mentoring program in Sweden. *Educational studies*, 31(3), 251-263.
- Lippitt, G. & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. University Associates Inc.
- Lison, Ch. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Revue Phronesis*, 2(1), 115-127. doi: 10.7202/1015636ar
- Liu, D., Liu, J., Kwan, H.K. & Mao, Y. (2009). What can I gain as a mentor? The effect of mentoring on the job performance and social status of mentors in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 871-895.
- Lloret-Segura, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30 (3), 1151-1169.

- Lobato, C. (2001). L'insertion professionnelle: le programme transition vers la vie active de l'étudiant universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet, vol.30, hors-série, 336-340.
- Lobato, C., Arbizu, F. & Del Castillo, L. (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 53-65.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y Sociedad*, 14, 21-36.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la Educación Superior en Iberoamérica. Avances y Desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398.
- Locke, W, Bennion, A (2010) The Changing Academic Profession and beyond (CAP) Study, Open University.
- López-Real, F. & Kwan, T.(2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31(1), 15-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Luborsky, L. (1994). Therapeutic Alliances as Predictors of Psychotherapy Outcomes: Factors Explaining the Predictive Success. In O. Horvath & L.S. Greenberg (Eds.), *The Working Alliance Theory Research and Practice*, pp.38-50. John Wiley and Sons.
- Lumpkin, A. (2011). A Model for Mentoring University Faculty. *The Educational Forum*, 75, 357-368. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2011.602466>
- Lunenberg, M. & Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27, 841-850. doi: [10.1016/j.tate.2011.01.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008)
- Madinabeitia, A. (2014). *Iraupen luzeko irakasleriaren garapenaren inpaktu-mailak: kontzepzioetan, hezkuntza hurbilketan eta kultura instituzionalean*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Recuperado de: <file:///C:/Users/bcpgubin/AppData/Local/Temp/9082-448-1-MadinabeitiaTHopti100.pdf>
- Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: Análisis y sistematización del concepto. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 29(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Desclée de Brouwer.
- Magnuson, S. & Norem, K. (2016). *Habilidades esenciales del counseling*. Desclée de Brouwer.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge University Press.

- Malderez, A. & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Continuum International Publishing Group.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. In I. Vasilachis (Ed.). *Estrategias de Investigación cualitativa*, pp. 112-136. Gedisa.
- Manarin, K. & Abrahamson, E. (2016). Troublesome Knowledge of SoTL. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), Recuperado de <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100202>
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M.F., Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Manzo, L., Rivera, C. N. & Rodríguez, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20 (3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412006000300009&script=sci_arttext&tlng=pt
- Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teacher's perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 25-37.
- Marcellino, P. A. (2011). Fostering sustainability: A case study of a pilot mentoring program at a private university. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 441-464.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 9-22.
- Marcelo, C. (coord.). (2008). *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona. Octaedro.
- Marchena, E., Rapp, C., Araujo, A., Romero, C., Navarro, J.I., Alcalde, C., Aguilar, M., Menacho, I. (2010). Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el Proyecto Compañero de la Universidad de Cádiz. *Mentoring & Coaching*, 3, 43-53.
- Marquis, E. (2015). Developing SoTL through Organized Scholarship Institutes. *Teaching & Learning Inquiry*, 3(2), 19-36. DOI: 10.2979/teachlearninqu.3.2.19
- Marroquín, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Mensajero.
- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 421-433.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). Scholarship of Teaching: A Study of the Approaches of Academic Staff. PPS. 326-331 in *Improving Student Learning: Improving Student Learning Outcomes*. C. Rust (ed.). Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University.
- Martínez, J. A. B. (2012). Educational Research Process.

- Martínez, C. (coord.) (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez, E. C., & de Castro, G. A. (2016). ¿Estamos dispuestos a investigar en docencia? El “student engagement” como marco del “Scholarship in Teaching and Learning” en la Universidad Española. Are we willing to investigate teaching? The “Student engagement” as the framework of the “Scholarship” in. *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*, 62.
- Martínez, R., Hernández, M. J. & Hernández M.V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Más, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Mateo, J. L. (2012). Les revistes d’impacte i el nou ordre científic mundial. *L’Avenç*, 393, 41-49.
- Mathany, C., Clow, K. M., & Aspenlieder, E. D. (2017). Exploring the Role of the Scholarship of Teaching and Learning in the Context of the Professional Identities of Faculty, Graduate Students, and Staff in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.10>
- McCormack, C., & West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(4), 409-431. doi:10.1080/13611260600739290
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education a call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386.
- McKinney, K. (2004). The scholarship of teaching and learning: Past lessons, current challenges, and future visions. In C. Wehlburg & S. Chadwick-Blossey (Eds.), *To Improve the Academy* 22, 3-19.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Ribeiro, F. (2011). Formación del Profesorado Universitario en las Competencias Docentes. *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 13(7), 119-138.
- Medina, J. L. (2005). Redescubrir el saber práctico de la enfermera. *Revista ROL de enfermería*, 28(7-8), 7-10.
- Merrick, L. (2017). Design of effective Mentoring Programmes. In D.A. Clutterbuck, F. Kochan, L.G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (eds.). *The Sage Handbook of Mentoring*, pp. 185-201. Sage Publications Ltd.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Michael, O. (2008). Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education. *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 1-18.
- Michavila, F. & Calvo, B. (2000). La universidad española hacia Europa. *Fundación Alfonso Martín Escudero*.

- Michavila, F., Martínez J.M. & Martín, M.(2017). La empleabilidad de los universitarios. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 163, 194-207.
- Miller-Young, J. E., Anderson, C., Kiceniuk, D., Mooney, J., Riddell, J., Schmidt Hanbidge, A., Ward, V., Wideman, M. A., & Chick, N. (2017). Leading Up in the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.4>
- Molina, J. P. (2008). El mentoring, práctica necesaria en las consultoras de comunicación y relaciones públicas. *Anàlisi*, 37, 151-160.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso de español*. Gredos.
- Monk, P. E., Irons, E. J., Carlson, N. L., & Walker, C. (2010). Mentoring: A safety-net for retention and tenure for faculty in institutions of higher education. *National Social Science Association*, 33(2), 126-133. Recuperado de: www.nssa.us/journals/2010-33-2/pdf/33-2%2015%20Monk.pdf
- Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad, ¿qué profesionales?. *Innovación educativa*, 14, 185-196.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad de Comillas.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad de Comillas.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Morales, P., Urosa, B. & Blanco, A. (2003). *Construcciones de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, p. 118. Gedisa.
- Morrison, L. J., Lorens, E., Bandiera, G., Liles, W.C., Lee, L., Hyland, R., McDonald-Blumer, H., Allard, J., Panisko, D., Heathcote, J. , Levinson, W. (2014). Impact of a formal mentoring program on academic promotion of department of medicine faculty: A comparative study. *Medical Teacher*, 36(7), 608-614.
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Plataforma editorial.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing Co-Mentoring Partnerships: Walkways We Must Travel. *Theory Into Practice*, 39(1), 4-11. doi: 10.1207/s15430421tip3901_2
- Mullen, C. A. (Ed.). (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education: A case approach*. Christopher-Gordon Publishers.
- Mullen, C. A. (2010). Themed issue: Fostering a mentoring mindset across teaching and learning contexts. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 1-4.
- Mullinix, B. B. (2002). Selecting and retaining teacher mentors. (Research Report No. ED477728). *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Recuperado de: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Selecting-n-Retaining-Teacher-Mentors.htm>

- Muthen, B. & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- Myatt, P., Gannaway, D., Chia, I., Fraser, K., & McDonald, J. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1346511>
- Myers, S. D. & Anderson, C.W. (eds.). (2012). *Dimensions in mentoring*. Sense Publishers.
- Nakamura, J., Shernoff, D. J., & Hooker, C. H. (2009). *Good mentoring: Fostering excellent practice in higher education*. John Wiley & Sons.
- National Staff Development Council (1995). In cooperation with the National Association of Secondary School Principals. *Standards for staff development* (High School, ed.). Oh. Author.
- Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department.
- Nicastro, S. & Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- Nieto, J. M., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de educación*.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41 (3), 457-479. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x
- Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(3), 337-356.
- Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 679-697.
- Nugent, N., & Rhinard, M. (2015). The european commission. Macmillan International Higher Education.
- Núñez-Cacho, P. & Grande, F.A. (2012). El desarrollo de los recursos humanos a través del mentoring: el caso español. *IC Intangible Capital* 8(1), 61-91, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.292>
- Núñez del Río, M^a C. (2012). *La mentoría entre iguales en la universidad. Fundamentos básicos*. ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://www.upm.es/sfs/E.T.S.I>
- Núñez, M. J., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente. ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.

- OECD (2018), *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>.
- Olivé, V. (2010). *PNL & Coaching. Una visión integradora*. Rigden institute gestalt.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T. (2011). Innovative qualitative data collection techniques for conducting literature reviews. In M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *The Sage handbook of innovation in social research methods*, pp. 182-204. Sage.
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 857-869.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis*. Springer
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Ortega, I. & Pick, S. (2011). *Investigación en Ciencias Sociales. Paso a paso*. Limusa.
- Oste, G., André, C., Kassouf, A. y Silva, D. (2014). Coaching e Mentoring como instrumento de foco no cliente interno: um estudo regional em sao paulo. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.5585/remark.v13i1.2663>
- Page, S. & Meerabeau, L. (2000).** *Achieving change through reflective practice*. *Nurse Education Today*, 20(5), 365-372.
- Pallascio, R. & Lafourtene, L. (dirs.). (2002). *Pour une pensée reflexive en education*. Presses de l'Université du Québec.
- Palmer, S., & Whybrow, A. (eds.) (2007). *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners*, Routledge.
- Pardo, A. & San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Síntesis.
- Paricio, J. (2020). Cinco principios para una formación del profesorado basada en la idea de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). In N. de Alba Fernández & R. Porlán (Eds.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 83-102). Morata.
- Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Narcea.
- Parise, M. R. & Forret, M. L. (2007). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 225-240. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.011

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: Une posture professionnelle spécifique*. Paris: Harmattan.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoir*, 2(20), 11-63.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. Recuperado de: <https://rechercheformation.revues.org>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Payne, S.C. & Huffman, A. H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48, 158-168.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur!*. Université de Genève.
- Peraya, D. (2015)**. Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires: une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, 10, consultado el 30 de septiembre de 2016. Recuperado de: <http://dms.revues.org/1094>
- Pérez, A. (2005). Comprendre y enseñaer a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott (ed.), *La investigación-acción en educación*, pp. 9-20. Morata.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Prentice Hall.
- Pérez-Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. (4.ta reimpression). Graó. Recuperado de: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/desarrollar-la-practica-reflxiva1.pdf>
- Persson, S. & Ivanaj, S. (2009). Faut-il adopter le mentoring en France? État des savoirs et perspectives généalogiques. *Management & Avenir*, 5 (25), 98-115. doi 10.3917/mav.025.0098
- Petersen, L. K. (2011). *Implementing a support mechanism through mentoring for teaching practice by academic teaching staff in the Higher Education context*. [Thesis Doctoral]. Curtin University. Recuperado de: <https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handl>
- Pfund, C., House, S., Spencer, K., Asquith, P., Carney, P., Masters, K., McGee, R., Shanedling, J., Vecchiarelli, S, Fleming, M. (2013). A Research Mentor Training Curriculum for Clinical and Translational Researchers. *Clinical Translational Science*, 6(1), 26-33. doi: [10.1111/cts.12009](https://doi.org/10.1111/cts.12009)
- Pfund, C., Byars-Winston, A., Branchaw, J., Hurtado, S., & Eagan, K. (2016). Defining Attributes and Metrics of Effective Research Mentoring Relationships. *AIDS and Behavior*, 20, 238-248.
- Phelps, R. L. (2015). National Science Foundation.

- Philion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Éducation et francophonie*, 35(2), 192-216.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Pololi, L., & Knight, S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 20, 866-870.
- Porlán, R., del Pozo, R. M., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., & Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de Ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(3), 353-369.
- Portela, A. & Nieto, J. M. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Poteat, L. Shockley, K. M. & Allen, T.D. (2009), Mentor-Protégé Commitment Fit and Relationship Satisfaction in Academic Mentoring. *Journal of vocational behavior*, 74(3), 332-337.
- Potter, M. K. & Kustra, E, D.H. (2011). The Relationship between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050123>
- Poumay, M. (2016). *Construire un programme de formation pédagogique pour les enseignants. Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?*, 111-131.
- Premkumar, K. (2007). An Introduction to Mentoring Principles, Processes, and Strategies for Facilitating Mentoring Relationships at a Distance AT Wong.
- Pulker, H. (2020). Entretien avec Catherine Cronin (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, Ireland). *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (31).
- Ragins, B. R. & MacFarlin, D. B. (1990). Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationship. *Journal Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 493-509.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. (2007a). The Roots and Meaning of Mentoring, In B.R. Ragins & K. E. Kram (eds.). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*, pp. 3-15. Sage.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. (eds.) (2007b). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage.
- Ramaswami, A. & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. En T.D. Allen & L.T. Eby, (eds). *The Blackwell Handbook of*

- Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, pp. 211-231. Blackwell Publishing Ltd.
- Real Academia Española - RAE - (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.)
- REDU (2022). Marco de Desarrollo Académico Docente. <https://red-u.org/mdad/>
- Rege, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2011). *Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. Recherche et formation*, 67, 91-104.
- Reverter-Masià, J., Alonso, J. & Molina, F. (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211. doi: 10.210001/ie.2016.1.16
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 169-187 <http://hdl.handle.net/10347/4442>
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. In C. Kreber (ed.), *New directions for teaching and learning*, 86, 57-68. Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning. Jossey-Bass.
- Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. La professionalisation des enseignants de l'Éducation de base: Les recrutements sans formation initiale. Séminaire International, Sévres (11-15 juin). Recuperado de: http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_in
- 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 de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf;jsessionid=83400F0BA9971276DA12462E36406EE3
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10-24.
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La universidad: una visión desde fuera orientada al futuro. *Revista de investigación educativa*, 36(1), 15-38. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028

- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Romero, C. A. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- Roquet, P. (2009). L'emergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 62, 13-24. Recuperado de: <https://rechercheformation.revues.org>
- Rose, G. L. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46(1), 53-80.
- Ross, B. (2005). *Maitre. Manual de formación del Mentor*. Scienteer España S.L.
- Roselló, M. A., & Pinya, C. (2011). Diseñar unidades didácticas para fomentar la inclusión educativa. In *Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Royo, J. P., March, A. F., & Fernández, I. F. (2019). Marco de desarrollo académico docente. *Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación. REDU-Red de Docencia Universitaria*.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-30.
- Sánchez Delgado, P., Chiva, I. & Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54.
- Sánchez García, M. F., Manzano, N., Suárez, M., Rísquez, A. & Oliveros, L. (2009). Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 39-55.
- Sánchez Mirón, B. & Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072

- Sánchez Moreno, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 932-946.
- Sánchez Moreno, M. (2008). *Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia*. Profesorado, 12(1), 1-20 Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>
- Sánchez Moreno, M & Mayor, C. (2008). Supervisión clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. En C. Armengol & J. Gairín (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, pp. 487-493. Wolters Kluwer.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Editorial Mc Graw-Hill. Primera Edición
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.
- Santisteban, C. (2009). *Principios de psicometría*. Síntesis.
- Santos, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Sanz, R. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Síntesis.
- Savickas, M. L. (2007). Foreword: The maturation of mentoring research. In T. D. Allen & L. T. Eby (eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*, pp. 17-19. Blackwell.
- Scandura, T. A. & Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentoring in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251-265.
- Schäfer, M. Pander, T., Pinilla, S., Fischer, M.R., Von der Borch, Ph. & Dimitriadis, K. (2015). The Munich Evaluation of Mentoring Questionnaire (MeMeeQ) - a novel instrument for evaluating protégés' satisfaction with mentoring relationship in medical education. *BMC Medical Education*, 15, 1-8. doi: [10.1186/s12909-015-0469-0](https://doi.org/10.1186/s12909-015-0469-0)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schrodt, P., Cawyer, C. S. & Sanders, R. (2003). An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes. *Communication Education*, 52(1), 17-29. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520302461>

- Schunk, D., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361–389. Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Sedlacek, W. E., Benjamin, E., Schlosser, L. Z. & Sheu, H-B. (2010). Mentoring in Academia. In Allen, T. D. & Eby, L. T. (eds.). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, pp. 259-280. Blackwell Publishing Ltd.
- Servicio de Asesoramiento educativo, SAE-HELAZ, (2013). <https://www.ehu.es/documents/1870360/2502509/SAE-HELAZ+MEMORIA+ANUAL+2013.pdf/426cd75b-14a2-48fe-a5d1-aded78f1c147?t=1407229755000>
- Servicio de Asesoramiento educativo, SAE-HELAZ (2021). Memoria 2020. <https://www.ehu.es/documents/1870360/2502509/MEMORIA-ANUAL-2020.pdf/6291e29f-6777-f3de-6d1b-bb3f18342460?t=1630921973091>
- Servicio de Asesoramiento educativo, SAE/HELAZ (2022). <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/i3kd-laborategia-2022-2023#Periodo2022-20231>
- Shea, G. F. (1999). *Making the most of being mentored: how to grow a mentoring partnership*. Crisp Publication.
- Sheehy, G. (1976). *Passages. Predictable crises of adult life*. Random House.
- Shollen, S.L., Bland, C.J., Center, B.A., Finstad, D.A. & Taylor, A.L. (2014). Relating mentor type and mentoring behaviors to academic medicine faculty satisfaction and productivity at one medical school. *Academic Medicine*, 89(9), 1267-1275.
- Shulman, L. (2002). Forward in Huber, M.T. and Morreale, S.P. *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning. Exploring Common Ground. American Association for Higher Education and the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.
- Shulman, L. S. & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Simmons, N. & Poole, G. (2016). The history of SoTL in Canada: Answering calls for action. *New Directions for Teaching and Learning*, 146, 13-22. <http://doi.org/10.1002/tl.20182>
- Simmons, N. & Marquis, E. (2017). Defining the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.5206/cjssotl-rcacea.2017.2.2>
- Smith, J. W. (1991a). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smith, J. W. (1991b). *Teachers as collaborative learners. Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.

- Solaguren-Beascoa, M. & Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académica. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. doi:10.5944/educXX1.14479
- Soler, R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Gestión 2000.com
- Stake, R. E. (1999). *Estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steiger, J. H. (2004). Beyond the F test: Effect size confidence intervals and tests of close fit in the analysis of variance and contrast analysis. *Psychological methods*, 9(2), 164-82.
- Stenhouse, L. (1986). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stewart, B. M. & Krueger, L. E. (1996). An evolutionary concept analysis of mentoring in nursing. *Journal of Professional Nursing*, 12, 311-321. doi:10.1016/S8755-7223(96)80011-1
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. (2014). Creating a learning society. In *Creating a Learning Society*. Columbia University Press.
- St-Jean, E. (2010). Les fonctions du mentor de l'entrepreneur novice. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(2), 34-55. doi 10.3917/entre.092.0003
- St-Jean, E. & Mathieu, C. (2011). Les déterminants du développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans un contexte de mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(3), 13-31. doi: 10.3917/entre.103.0013
- St-Jean, E. & Audet, J. (2012). The Role of Mentoring in the Learning Development of the Novice Entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(1), 119-140. doi: 10.1007/s11365-009-0130-7
- St-Jean, E. & Audet, J. (2013). The effect of mentor intervention Style in Novice Entrepreneur Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1), 96-119. doi:10.1080/13611267.2013.784061.
- St-Jean, É. & Mitrano-Méda, S. (2013). Former les mentors pour entrepreneurs pour aller au-delà de la transmission d'expérience. *Revue de l'entrepreneuriat*, 12(1), 121-140. doi: 10.3917/entre.121.0121
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. M. y Fernández A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2641
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education. *Teaching and teacher education*, 23(1), 201-214.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement?. *Tréma, Revue internationale en Sciences de l'éducation et didactique*, 40, diciembre, 43-60.

- Tareeff, A. (2013). The relationship between mentoring and career development of higher education faculty members. *College Student Journal*, 47(4), 703-710.
- Tausch, R.; Tausch, A. M. (1987). *Psicoterapia por la conversación*, Herder.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-183. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Ministry of Education. (2012). Profiles and trends 2010: New Zealand's Tertiary Education Sector. Report, October. Tertiary Sector Performance Analysis, Ministry of Education.
- Thorndyke, L. E., Gusic, M. E., & Milner, R. J. (2008). Functional mentoring: A practical Approach with Multilevel Outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(3), 157-164. doi: 10.1002/chp.178
- Tight, M. (2017). Tracking the scholarship of teaching and learning. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 61-78, doi: [10.1080/23322969.2017.1390690](https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1390690)
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Toownsend, T. & Bates, R. (eds.). (2007). *Handbook of Teacher Education*. Springer.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Id method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. doi: 10.1080/02103702.2014.996407
- Torchilova-Gallois, E. & Lévêque, M. (2002). La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. *Education Permanente*, 153 (155-165).
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Márquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 111-123.
- Tremblay, Ph. (2010). Co-mentorat en co-enseignement/co-intervention. *Revue Education & Formation*, 294, 77-84. Recuperado de: <http://revueeducationformation.be/index.php>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M.D. & Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en Educación Superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 51-72.
- Trigwell, K., Martin, E. Benjamin, J. & Prosser, M. (1999) Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>

- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in higher education*, 29(4), 523-536.
- Trigwell, K. (2013). Evidence of the impact of scholarship of teaching and learning purposes. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 95-105.
- Trorey, G., & Blamires, C. (2006). Mentoring New Academic Staff in Higher Education. In C. Cullingford (ed.). [Mentoring in Education: an international perspective](#). Ashgate.
- Turban, D. B., & Lee, F. K. (2007). The role of personality in mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. E. Kram (eds.). *The handbook of mentoring: Theory, research, and practice*, pp. 21-50. Sage.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring program in corporate setting: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 292-307.
- UNESCO (1997). *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>.
- UNIBASQ (2012). Decreto 228/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueban los criterios a utilizar por Unibasq - Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia-Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco en la evaluación y acreditación del personal docente e investigador contratado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y del profesorado de las Universidades privadas. Recuperado de <https://www.unibasq.eus/es/profesorado-acreditacion-del-pdi/mas-informacion>
- United States Department of Health & Human Services, Office for Human Research Protections. (2009). *Quality improvement activities frequently asked questions*. Recuperado de: <http://www.hhs.gov/ohrp/qualityfaq.html>
- Universidad de Comillas (2016). *Programa de Asesoramiento Docente Individualizado - PADI*. Universidad de Comillas. Recuperado de: <http://www.comillas.edu/es/materiales/padi>
- Universidad del País Vasco, UPV-EHU (2017). *Portal de transparencia*. Recuperado de: <http://www.ehu.es/es/web/idazkaritza-nagusia/gardenal>
- Universidad del País Vasco, UPV-EHU (2022). *Antecedentes históricos*. Universidad del País Vasco (UPV/ EHU). Recuperado de: <https://www.ehu.es/es/aurrekari-historikoak>
- University of Curtin (2013). *Curtin teaching and Learning*. https://clt.curtin.edu.au/local/.../teaching_excellence_at_curtin.doc.

- University of Queensland (2007). *Working Party on the Diversity of Academic Roles*.
<http://www.uq.edu.au/teaching-learning/docs/Scholarship-of-teaching-learning.doc>
- Urbano, D., Aparicio, S., Guerrero, M., Noguera, M., & Torrent-Sellens, J. (2017). Institutional determinants of student employer entrepreneurs at Catalan universities. *Technological Forecasting and Social Change*, 12, 271-282.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://dx.doi.org/10.7202/012361ar>
- Vajorczki, S. Savage, P. Martin, L., Brin, P. & Kustra, E.D.H. (2011). Good teachers, scholarly teachers and teachers engaged in scholarship of teaching and learning: A case study from Mc Master University, Hamilton, Canada. *The Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2>
- Valdemoros, M. A., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Valdés, E. C., Balbeito, N. B., & Orama, Y. R. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *Edumecentro*, 4(2), 132-141.
- Vallés, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. & Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento del profesor principiante. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del Profesorado*, 13(1), 225-238. ISSN 1138-414X
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1).
- Vial, M. & Caparrós-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticienens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Waddell, J., Martin, J., Schwind, J. K. & Lapum, J. L. (2016). A Faculty-Bases Mentorship Cicle: Positioning New Faculty for Success. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(4), 60-75.
- Wagner, A. L. & Seymour, M. E. (2007). A Model of Caring Mentorship for nursing. *Journal for Nurses in staff development*, 23(5), 210-211.
- Wahlstrom, E., Wainwright, N. B., Waite, A. G., Wall, A. J., Joseph, M., Walsh, F. L. W., & Wheeler, N. (2006). George Sumner Barton, of Boylston Clifton Waller Barrett, of New York.

- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S.A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 22, 39-124. doi:10.1016/S0742-7301(03)22002-8
- Wang, S., Tomlinson, E. C., & Noe, R. A. (2010). The role of mentor trust and protégé internal locus of control in formal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 95, 358-367.
- Waterman, S. & Hé, Y. (2011). Effect of Mentoring Program on New Teachers Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnershiop in Learning*, 19(2), 139-156.
- West, J. F. & Idol, L. (1987). School Consultation: An interdisciplinary Perspective in Theory, Models and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (2001). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system. *Qualitative sociology*, 24(3), 381-400.
- Williams, A. (2008). A Helping hand for young Faculty members. *The chronicle of higher education*.
- Williams, I. R. (2012). The impact of induction/mentorIng on job satisfaction and retention of novice teachers. [Tesis doctoral]. Bowie State University. Recuperado de: <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1048220252.html?FMT=ABS>
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.
- Wilson-Doenges, G., & Gurung, R. A. R. (2013). Benchmarks for scholarly investigations of teaching and learning. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 63–70. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12011>
- Wilson-Doenges, G., Troisi, J. D. & Bartsch, R. A. (2016). Exemplars of the gold standard in SoTL for psychology. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 1.
- Witman, P. D., & Richlin, L. (2007). The Status of the Scholarship of Teaching and Learning in the Disciplines. *Center for Teaching, Learning, & Scholarship at Georgia Southern University*, Statesboro.
- Withmore, J. (2003). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós.
- Wong, C., Stake-Doucet, N., Lombardo, C., Sanzone, L., & Tsimicalis, A. (2016). An integrative review of peer mentorship programs for undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 55(3), 141-149.
- Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education: Learning from the literature. *Education and training*, 39(9), 333-343. doi: 10.1108/0040091971019236

- Wuetherick, B., & Yu, S. (2016). The Canadian teaching commons: The scholarship of teaching and learning in Canadian higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 146, 23-30. <http://doi.org/10.1002/tl.20183>
- Wunsch, M. A. (2006). Developing mentoring programs: Major themes and issues. *New Directions for Teaching and Learning*, 57, 27-34. doi:10.1002/tl.37219945705
- Wyre, D. C., Gaudet, C. H. & McNeese, M. N. (2016). So you Want to be a Mentor? An Analysis of Mentor Competencies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 73-88, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1165490>
- Ximenez, C. & Calderón, C. (2012). El análisis factorial de datos ipsativos: un estudio de simulación. *Psicothema*, 24(2), 302-309.
- Yot, C. & Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15(2), 297-314.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide. Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass.
- Zafar, M.A., Roberts, K.W. & Behar-Horenstein, L. (2012). Mentoring perceptions and experiences of culturally diverse tenure-accruing faculty. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 5(2), 58-67.
- Zambrana, R. E., Ray, R., Espino, M. M., Castro, C., Cohen, B. D., & Eliason, J. (2015). "Don't leave us behind": The importance of mentoring for underrepresented minority faculty. *American Educational Research Journal*, 52 (1), 40-72. Recuperado de: <http://doi.org/10.3102/0002831214563063>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of educational Research*, 78(3), 552-588.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1).

Anexo 1.
Cuestionario MENTONPECE

Se trata de que valores el proceso de mentoría (tutoría) que experimentaste durante la formación en el Programa ERAGIN. Señala con una (X) la casilla del valor que refleje tu opinión según el siguiente baremo

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

nº	items	1	2	3	4	5	6
1	He hablado con el mentor/ mentora lo que hay que hacer en el proceso de mentoría para la innovación metodológica.						
2	La mentoría me ha permitido conocer nuevas formas de considerar el diseño e implementación de la innovación.						
3	He confiado en su competencia para ayudarme en la capacitación docente.						
4	Hemos trabajado con metas acordadas al inicio entre ambos/as.						
5	Me he sentido apreciado/a por mi mentor/mentora.						
6	Me ha hecho ser consciente de diferentes formas de abordar una situación docente.						
7	Hemos acordado las cuestiones importantes a trabajar en el diseño e implementación docente.						
8	Ha manifestado su confianza en mis capacidades.						
9	Ha fomentado la comprensión de lo que hago.						
10	Se interroga cuando plantea sus propuestas y experiencias docentes.						
11	Hemos tenido las mismas percepciones de mis dificultades.						
12	Comprueba haber entendido mis opiniones y propuestas						
13	Le he podido expresar mis emociones surgidas a lo largo de la innovación.						
14	Me ha hecho reflexionar sobre mis planteamientos en la resolución de un problema.						
15	Valoro su conocimiento sobre la metodología docente.						
16	Normalmente se ha comportado como yo esperaba						
17	Me ha motivado, sobre todo en momentos de incertidumbre y dificultad.						
18	Me ha impulsado a desarrollar una perspectiva crítica.						
19	Ha estado disponible para lo que le requería.						
20	Me he sentido comprendido/a en mis preocupaciones y temores.						
21	Ha compartido sus experiencias docentes en relación a situaciones abordadas.						
22	Ha mantenido un trato cercano prestando atención a mis intereses docentes.						
23	Me ha dado un feed-back continuo.						
24	Me ha ayudado a considerar las experiencias e inquietudes surgidas.						
25	He sentido el reconocimiento de mis esfuerzos.						
26	Ha fomentado en mí una actitud reflexiva.						
27	Ha sido un referente de enseñanza reflexiva.						

28	Me ha ayudado a lograr una regulación emocional en situaciones de agobio y estrés.						
29	Ha sido un referente en la aplicación de la innovación metodológica.						
30	Ha mostrado empatía.						
31	A través de la mentoría, he modificado concepciones de la enseñanza y aprendizaje.						
32	Ha propiciado que desarrollara habilidades y estrategias que han mejorado mi práctica docente.						
32	Estoy satisfecho/a con la labor realizada por el mentor/mentora.						
33	La mentoría me ha llevado a un cambio en mi identidad docente.						

Anexo 2. Guion de la entrevista

GUIÓN de ENTREVISTA

I. Datos de identificación

Nombre y Apellidos:.....

Departamento:.....

Área científica:.....

Campus:.....

Antigüedad docente:.....

Años de desempeño mentoring:

Promociones de mentoring: ¿En qué año empezaste?.....

¿Cuál es la metodología activa que mentorizas?.....

Nº de docentes a los que ha mentorizado:

Realizó ERAGIN antes de ser Mentor:.....

II. Preguntas abiertas:

1º ¿Cómo entiendes tu desempeño de mentoría? ¿Cómo definirías el mentoring en ERAGIN?

2º Si tuvieras que describir el perfil competencial del mentoring que plantea ERAGIN ¿Cuáles serían sus competencias?

3º ¿Qué actitudes son las que tiene que poseer el mentor?

4º ¿Cómo llegaste a desempeñar tu labor de mentor/a? ¿Qué motivos te llevaron a ejercer de mentor?

5º ¿Recuerdas cómo afrontaste el inicio de esta labor? ¿Cómo te sentiste en tu labor de mentor?

- 6° ¿Te informaste o documentaste sobre la mentoría?
- 7° ¿Cuáles son las funciones que más has realizado como mentor en ERAGIN?
- 8° ¿Qué tareas has llevado a cabo con más frecuencia? ¿Debido a qué?
- 9° A lo largo del proceso de mentoría ¿Qué estrategias has empleado con mayor frecuencia con el profesorado? ¿Por qué y en qué ocasiones? ¿Cuáles de estas te han resultado más eficaces?
- 10° Cuando te has encontrado con dificultades en tu labor ¿Cuáles han sido? ¿Qué has hecho por superarlas? ¿Fueron solucionadas?
- 11° ¿Qué habilidades te han ayudado a resolver problemas en tu trabajo como mentor?
- 12° ¿Qué acciones estimas han sido determinantes en el desempeño de tu labor en la mentoría?
¿En que más has insistido/ enfatizado con el profesorado en tu labor como mentor?
- 13° ¿El desempeño del mentoring en que te ha cambiado? ¿El desempeño de la mentoría qué te ha planteado? ¿Qué te ha exigido? ¿Qué te ha exigido a nivel de actuación?
- 14° ¿Cómo ha contribuido la mentoría en tu crecimiento personal y desarrollo profesional?
- 15° En el transcurso del desempeño de mentoría con varias promociones recuerda qué cambios has introducido? ¿A qué fueron debidos?
- 16° En la perspectiva de tu práctica ¿Qué características te definen como mentor?
- 17° ¿Qué crees que se ha logrado con tu labor de mentoría?
- 18° ¿Qué aprendizajes has tenido a lo largo de este proceso?
- 19° ¿Qué satisfacciones te ha producido la mentoría? ¿En qué te sientes satisfecho en tu labor como mentor?
- 20° Una formación para el mentoring qué debería tener en cuenta en base a tu experiencia como mentor? ¿Qué buscarías en ese proceso formativo?
- 21° El profesorado con el que has trabajado qué características de ti resaltarían?
- 22° ¿Qué vivencia has tenido sobre tu labor de mentoría?

Anexo 3.
Carta invitación (cuantitativo) a personas mentorizadas

Egunon! Nagore Guerra nauzu, “Hezkuntzaren teoría eta historia” Saileko irakaslea naiz, Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskolan jarduten dut hain zuzen ere. Tesi doktora egiten ari naiz eta, aukera izanez gero, zure kolaborazioa izatea gustatuko litzaidake.

Tesiaren izenburua: *La Mentoría en la formación continua del profesorado universitario. El caso Eragin*. Tesi honen helburu nagusia: ERAGIN programan azaldutako mentoretzaren eginkizuna, unibertsitateko irakasleen formakuntza jarraian kokatuta.

ERAGIN-en tutoretzaren lanaren inguruko informazioa batzea gustatuko litzaidake, nik diseinatutako galdetegi baten bidez. Baliostatzeko, zure laguntza ezinbestekoa da, Eragin Programan parte hartu eta tutorizatua izateagatik. Horretarako, ikerketaren aspektu etikoak, konfidentzialtasuna, datuen babesa kontutan hartuz.

Lehen esan bezala, ikerketa hau aurrera ateratzeko zure laguntza izatea gustatuko litzaidake. Minutu gutxi batzuk eramango dizkizu.

Horretarako, hurrengo link-ean sakatu:

[LinkEncuesta]

Eskerrik asko zure laguntzagatik!!

Nagore Guerra

Informazio gehiago nahi izatekotan, hurrengo aukerak proposatzen dizkizut:

Zure interesekoak izan daitezkeen datuak:

Lanaren egilea: Nagore Guerra Bilbao

Saila: HTH/ THE

Posta elektronikoa: nagore.guerra@ehu.eus

Telefonoa: 94.601.46.06 / 615.73.78.17

Helbidea: EHU/UPV, Leioako Campusa, Sarriena Auzoa, Z/B, Bilboko

Irakasleen U. E.

Buenos días! Mi nombre es Nagore Guerra, soy profesora del Departamento de “Teoría e Historia de la educación”, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Estoy haciendo la Tesis doctoral y, si es posible, me gustaría contar con tu colaboración.

El título de la tesis es el siguiente: *La Mentoría en la formación continua del profesorado universitario. El caso Eragin* y el objetivo principal es “Analizar la práctica de la mentoría en el Programa ERAGIN, con objeto de producir evidencia empírica, sobre su valor como estrategia de formación continua del profesorado universitario.”

En estos momentos acabo de elaborar un cuestionario sobre actuaciones de la tutoría en ERAGIN. Para su validación, preciso de tu inestimable colaboración por haber participado en el Programa Eragin y haber sido tutorizado/a. Por supuesto, estoy comprometida con los principios éticos de investigación, confidencialidad y preservación de datos.

Como decía antes, me gustaría contar con tu colaboración para que cumplimentes dicho cuestionario. Sólo te llevara algunos minutos.

Para ello, accede al siguiente link:

[LinkEncuesta]

Gracias de antemano por tu colaboración!!

Atentamente,

Nagore Guerra

Para ampliar información puedes contactar conmigo mediante las opciones que te expongo:

Datos que pueden ser de tu interés:

Autora del trabajo: Nagore Guerra Bilbao.

Departamento: HTH-THE

Correo electrónico: nagore.guerra@ehu.eus

Teléfono: 94.601.46.06 / 615.73.78.17

Dirección postal: UPV/EHU, Campus de Leioa, Barrio Sarriena, S/N, E.U.
de Magisterio de Bilbao.

Anexo 4.

Carta invitación (cualitativo) a personas mentoras

“Egun on!, Nagore Guerra nauzu, “Hezkuntzaren teoría eta historia” Saileko irakaslea naiz, Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskolan jarduten dut hain zuzen ere. Tesi doktoralara egiten ari naiz eta, aukera izanez gero, zure kolaborazioa izatea gustatuko litzaidake.

Tesiaren izenburua: **“La Mentoría en la formación continua del profesorado universitario. El caso Eragin”**

Tesi honen helburu nagusia: *ERAGIN programan azaldutako mentoretzaren eginkizuna, unibertsitateko irakasleen formakuntza jarraian kokatuta.*

ERAGIN-en mentoretzaren lanaren inguruko informazioa batzea gustatuko litzaidake, nik diseinatutako elkarrizketa baten bidez. Horretarako, mentoreoi elkarrizketa egin beharko nizueke. Ikerketaren aspektu etikoak, konfidentziasuna, datuen babesa kontutan hartuz.

Elkarrizketa ordu betekoa izango litzateke hilabete honetan, zure lantokira ni hurbilduko nintzatekelarik.

Lehen esan bezala, ikerketa hau aurrera ateratzeko zure laguntza izatea gustatuko litzaidake; pasaden ikasturteetan edota honetan mentore lana aurrera atera baduzu eta kolaboratzeko prest baldin bazaude lerro hauen azpian agertzen diren bideen bitartez nirekin harremanetan jar zaitez, mesedez:

Goizetan 9:30 eta 11-tan. Goizez ez balitz posible, adierazi arratsaldeko ordua.

Zure interesekoak izan daitezkeen datuak:

Lanaren egilea: Nagore Guerra Bilbao

Saila: HTH/ THE

Posta elektronikia: nagore.guerra@ehu.eus Telefonoa: 94.601.46.06 / 615.73.78.17 Helbidea: EHU/UPV, Leioako Campusa, Sarriena Auzoa, Z/B, Bilboko Irakasleen U. E.

Erantzuna emateko **epea: Ekainak 29** Mila esker erakutsitako arretagatik, zure erantzunaren zain izango naz

Nagore Guerra

¡Buenos días!, mi nombre es Nagore Guerra, soy profesora del Departamento de “Teoría e Historia de la educación”, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Estoy haciendo la Tesis doctoral y, si es posible, me gustaría contar con tu colaboración.

El título de la tesis es el siguiente: **La Mentoría en la formación continua del profesorado universitario. El caso Eragin.**

El objetivo principal de esta tesis es *“Analizar la práctica de la mentoría en el Programa ERAGIN, con objeto de producir evidencia empírica, sobre su valor como estrategia de formación continua del profesorado universitario.”*.

En estos momentos acabo de elaborar la guía de una entrevista semiestructurada que serviría para obtener información de quienes habéis desempeñado la labor de mentoring en ERAGIN. Para ello precisaría de la inestimable colaboración de docentes mentores quienes realizarían la entrevista mencionada. Por supuesto que estoy comprometida con los principios éticos de investigación, confidencialidad y preservación de datos.

Como decía antes, me gustaría contar con tu colaboración para poder entrevistarte en un tiempo de una hora, en un día del presente mes de junio, para lo que me trasladaría a

tu centro. Si estás dispuesta o dispuesto a colaborar, ¡por favor!, ponte en contacto conmigo mediante las opciones que te expongo:

-Mañanas: 9:30 y 11h. Si no fuese posible a las mañanas, indicar la hora de la tarde.

Datos que pueden ser de tu interés:

Autora del trabajo: Nagore Guerra Bilbao.

Departamento: HTH-THE

Correo electrónico: nagore.guerra@ehu.eus

Teléfono: 94.601.46.06 / 615.73.78.17

Dirección postal: UPV/EHU, Campus de Leioa, Barrio Sarriena, S/N, E.U. de Magisterio de Bilbao.

Plazo para dar una respuesta: **29 de Junio.**

Muchas gracias por la atención prestada. Espero tu respuesta

Nagore Guerra

Anexo 5. Petición permiso investigación (escrito)

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto de investigación “El mentoring como estrategia de desarrollo académico en la Universidad del País Vasco (UPV/ EHU)”, es llevado a cabo por Nagore Guerra y dirigido por

las Dras. Nekane Beloki y Gurutze Ezkurdia, dentro del Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad.

Este trabajo tiene como objetivo comprender el desempeño del mentoring como estrategia de desarrollo académico en el contexto de un programa de formación continua sobre metodologías activas con profesorado universitario, con el fin de aportar un riguroso conocimiento científico que pueda ser transferido a los procesos de innovación en la formación del profesorado universitario y de otros profesionales.

El proyecto se desarrolla desde una perspectiva metodológica mixta concurrente por triangulación, en el que se articulan dos tipos de metodologías, una cuantitativa de tipo descriptivo, que tiene como finalidad identificar las variables intervinientes significativas en el proceso de mentoring y otra cualitativa de orientación comprensiva que se centra en las voces de los mentores y el sentido que atribuyen al proceso del mentoring.

La doctorando, solicita la participación en la presente investigación como participante en (señalar):

A) Juicio de expertos B) Encuesta C) Entrevista

El tiempo estima de participación será de unos 55' (cincuenta y cinco minutos). La recogida de información será registrada en audio y transcrita para, posteriormente, proceder a su análisis.

Al firmar este documento, la persona firmante confirma que:

- ✓ Acepta participar voluntariamente en la investigación.
- ✓ Ha sido informado/a sobre la naturaleza y los objetivos del presente estudio, entendiéndolo que toda información que se facilite no se le dará ningún otro uso y será tratada con total confidencialidad, teniendo solamente acceso total a esa información, el doctorando.
- ✓ En todo momento podrá hacer preguntas que aclaren cualquier duda que le pueda surgir durante el proceso, obteniendo las correspondientes aclaraciones. Del mismo, también puede negarse a responder cuestiones que le incomoden y podrá retirarse, así como invalidar el presente documento, en el momento que lo desee, sin que esto acarree ningún perjuicio contra su persona.
- ✓ Podrá solicitar información sobre los resultados y el uso de estos.
- ✓ Será avisada ante cualquier cambio significativo que se pudiese producir respecto a lo anteriormente señalado.

Finalmente, la investigadora se compromete a informar a las personas participantes, una vez finalizada la investigación, y facilitarles el acceso al presente estudio y sus resultados.

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a su autor, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro. Para cualquier cuestión contactar con la investigadora por medio de la siguiente dirección electrónica o nº de teléfono: nagore.guerra@ehu.eus o 946 0183.70.

Eskerrik asko zure parte-hartzeagatik.

<i>Nombre y apellidos de la persona participante:</i>	<i>Nombre y apellidos de la persona que informa: Nagore Guerra</i>
<i>Firma y fecha</i>	<i>Firma y fecha</i>