

International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

Herrera Torres, Lucía; Mohamed Mohand, Laila

LA MENTORIZACIÓN ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO JUNIOR Y
SENIOR. UN PROCESO DE APRENDIZAJE, APOYO Y ENRIQUECIMIENTO MUTUO
International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 6, núm. 1, 2014,
pp. 453-462

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790052>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

LA MENTORIZACIÓN ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO JUNIOR Y SENIOR. UN PROCESO DE APRENDIZAJE, APOYO Y ENRIQUECIMIENTO MUTUO

Lucía Herrera Torres¹. Laila Mohamed Mohand¹.

¹Universidad de Granada

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.765>

Fecha de recepción: 16 de Marzo de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

The university is known for its complexity and continuous change. Junior faculty should be incorporated and adjusted to the university structure and functioning. In addition, they have to implement a set of teaching competencies to promote an effective process of teaching and learning, and the student achievement of specific learning outcomes. For this reason, this paper advocates the need to implement mentoring programs between senior and junior faculty as a process that involves learning, support and mutual enrichment. Thus, two mentoring projects developed at the University of Granada are described. It is shown to be effective in strengthening efforts towards faculty achieving goals and its well-being.

Keywords: higher education, faculty, mentorship, teaching competencies

RESUMEN

La institución universitaria se caracteriza por su complejidad y continuo cambio. El profesorado universitario *junior* ha de incorporarse y ajustarse a la estructura y funcionamiento de la universidad, a lo que se suma que ha de poner en práctica una serie de competencias docentes para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y la consecución de determinados resultados de aprendizaje en el alumnado. Es por ello por lo que en el presente trabajo se defiende la necesidad de implementar programas de mentorización entre el profesorado *senior* y *junior* como un proceso que implica el aprendizaje, apoyo y enriquecimiento mutuo. En este sentido, se describen dos proyectos de mentorización desarrollados en la universidad de Granada. Se pone de manifiesto su eficacia para fortalecer los esfuerzos dirigidos hacia la consecución de una meta y el bienestar del profesorado.

Palabras clave: educación superior, profesorado, mentorización, competencias docentes

Mentoring between junior and senior faculty. A process for learning, support and mutual enrichment

INTRODUCCIÓN

La literatura científica sobre las competencias docentes que ha de poseer el profesorado universitario es prolífica (UNESCO, 2001; Zabalza, 2003), por lo que no se puede obviar la necesidad de atender a la formación de dicho profesorado (Romero & Gómez, 2007). En ciertos países europeos, como Reino Unido, se dispone de programas de formación orientados al profesorado universitario novel o principiante, denominados *Beginning Teacher Induction* (Lomas & Kinchin, 2006), así como en USA (Bower, 2007). A pesar de ello, no es la tónica común en todos los países. Las iniciativas en formación del profesorado universitario en España son puntuales y tan sólo se dispone de una trayectoria consolidada en ciertas universidades, como las de Sevilla (Marcelo, 2008; Sánchez, 2008; Sánchez & Mayor, 2006) y Barcelona (Benedito & Jarauta, 2006).

La formación del profesorado universitario en competencias docentes se justifica, en primer lugar, por el hecho de que tradicionalmente éste ha estado más enfocado hacia el dominio de los contenidos de un área o disciplina concreta (Brauer, 2013; Mas, 2011), por lo que no dispone de una formación docente integral que atienda al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de naturaleza social, activa, constructiva y autorregulada (Ormrod, 2011). De lo que se trata es de ir más allá de una concepción que centra la enseñanza en el docente para pasar a una concepción o paradigma mediacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se centra dicho proceso en el alumnado y se aboga por un tipo de docente como profesional reflexivo (Casanova & de la Torre, 2007; Zabalza, 2004).

En segundo lugar, del profesorado universitario se espera que trabaje con base en competencias para promover el aprendizaje del alumnado en la educación superior (Pozo & Pérez, 2009) y, de este modo, alcanzar unos resultados de aprendizaje (Gosling & Moon, 2001). Asimismo, actualmente se defiende la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, *Long-Life Learning* (Aspin, Champman, Hutton, & Sawano, 2001), así como de las teorías psicológicas del aprendizaje basadas en el constructivismo (Mayer, 2009), enfatizando el aprendizaje autónomo y cooperativo por parte del alumnado (Fry, Kettneridge, & Marshall, 2003), lo que puede ser facilitado mediante el empleo de diferentes metodologías docentes y tipos de agrupamiento (O'Neill, Moore, & McMullin, 2005). El protagonista, por excelencia, de todo este proceso es el estudiante dado que una de las finalidades de la educación es desarrollar las estrategias necesarias que le permitan *aprender a aprender*, lo que implica el incremento de su autonomía personal, el pensamiento crítico y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (De la Fuente, Pichardo, Justicia, & García-Berbén, 2008).

En tercer lugar, para favorecer la adquisición y desarrollo de competencias docentes en el profesorado universitario, es recomendable atender a los modelos teóricos formulados y resultados de la investigación que emanan de diferentes áreas de la Psicología (Psicología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología Organizacional, etc.), los cuales son aplicables dentro de un proceso de mentorización (Allen & Eby, 2010; Svinicki & McKeachie, 2010). La Psicología de la Educación puede contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado puesto que, siguiendo a Coll & Solé (2007), ha de atender a los fenómenos y procesos educativos con un triple objetivo: fomentar la elaboración de una teoría psicoeducativa capaz de abordar y explicar el desarrollo de dichos procesos; contribuir a la creación de procedimientos, estrategias y modelos de planificación que ayuden a orientar los procesos anteriores en una dirección específica; secundar el establecimiento de unas prácticas educativas más eficaces y enriquecedoras para quienes forman parte de ellas. Así, se pueden emplear diferentes modelos o teorías del aprendizaje derivados de la Psicología de la Educación (Slavin, 2009) con la finalidad de formar un docente con un pensamiento crítico y destrezas de resolución de problemas, con unas habilidades óptimas de enseñanza y comunicación, con un adecuado autoconocimiento y autorregulación, así como de su alumnado, materia y recursos de enseñanza, además de responsable y comprometido con su desarrollo profesional. De este modo, en un proceso de mentorización se pueden emplear como estrategias para el desarrollo y/o mejora de las competencias docentes las siguientes (Byrnes, 2009): la importancia del valor de la retroalimentación o *feedback* así como del refuerzo, derivados del condicionamiento operante; las teorías del procesamiento de la información; y, muy especialmente, los principios y recursos educativos derivados de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje (aprendizaje por observación o modelado, aprendizaje significativo, aprendizaje guiado y andamiaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje autorregulado, etc.).

Sumado a lo anterior, las organizaciones son cada vez más competitivas, y la universidad es una institución de educación superior que se incluye dentro de las mismas, por lo que cada vez es más necesario seleccionar, desarrollar y contar con los mejores profesionales. Desde la Psicología Organizacional se defiende la necesidad de atender a la integración de tres conceptos clave (Law, Ireland, & Hussain, 2007): Entrenamiento-Mentorización-Aprendizaje (*Coaching - Mentoring - Learning*). Normalmente, el *Coaching* se describe como un proceso de apoyo que se ofrece a una persona focalizado y centrado en unas metas u objetivos de ejecución (Knight, 2007). En la Mentorización (*Mentoring*) el papel del mentor se define como un amigo o colega crítico que supervisa el desarrollo de otro, esto es, un mentor es una persona con experiencia que puede ayudar a desarrollar la profesión o carrera de otro (American Psychological Association, 2006). Ambos procesos están centrados y dirigidos hacia el aprendiz y, por lo tanto, en el *Aprendizaje* (Knight & van Nieuwerburgh, 2012), por lo que la Psicología del Aprendizaje sería otra disciplina psicológica implicada en la mentorización. Además, los procesos de *Coaching* y *Mentoring* influyen positivamente en el incremento de los esfuerzos dirigidos hacia la consecución de una meta, del bienestar psicológico y la felicidad (Green, Oades, & Grant, 2006; Spence & Grant, 2007) así como de la Inteligencia Emocional (Cherniss, Grimm, & Liautaud, 2010), lo que se encontraría dentro de la Psicología Positiva aplicada a la educación (Seligman, Ernst, Gillham, & Linkins, 2009).

En cuarto lugar, en múltiples universidades de Estados Unidos (como Harvard, Michigan, Iowa, Arizona, Pensilvania, Columbia, Emory, Berkeley, Maryland, Minnesota, Wisconsin o Massachusetts) así como en Reino Unido (Cambridge, University College, Oxford, University of London, Imperial College, Edinburgh, Bristol, Glasgow, Warwick o Manchester) se cuenta con programas de mentorización (*mentoring*, aunque también se denominan *career advice*, esto es, orientación profesional) en los que el profesorado de nueva incorporación (*junior*) cuenta con el apoyo del profesorado más experimentado (*senior*). De hecho, múltiples estudios muestran los beneficios de la mentorización en el ámbito universitario (Wasserstein, Quistberg, & Shea, 2007).

La universidad de Granada, consciente de la necesidad de facilitar la inmersión en la cultura universitaria del profesorado principiante o novel (concretamente en el ámbito de la docencia, la gestión de la misma así como de la identidad y desarrollo profesional), a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad), ha fomentado desde 2008 diferentes iniciativas destinadas tanto a la formación del profesorado experto (*senior*, mentor o asesor) como del profesorado principiante (*junior*). Concretamente, lo que se detallará a continuación es fruto del trabajo cooperativo y de apoyo mutuo desarrollado por un grupo de profesores universitarios (*senior* y *junior*), durante dos cursos académicos consecutivos, dentro de dos programas de mentorización financiados por dicho vicerrectorado¹.

OBJETIVOS

Partiendo de las premisas descritas en el epígrafe anterior, los objetivos concretos que se persiguieron en los programas de mentorización implementados fueron los siguientes:

Generar un proceso constructivo de ayuda y guía entre iguales (profesorado).

Dar a conocer la estructura de docencia, gestión y organización del centro universitario concreto en el que se desarrolla el profesorado universitario.

Ayudar a conocer la institución universitaria y a integrarse en ella.

Informar de los recursos a disposición de la docencia.

Asesorar y formar en diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza para la formación en competencias. Promover la mejora de la docencia del profesorado *junior*, del *senior* y de la propia institución.

Favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente universitaria.

Potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario.

METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos antes planteados se implementaron tres tipos de actividades: a) reuniones y seminarios, b) actividades de actuación conjunta entre cada profesor experto y profesor principiante y, c) cursos de formación docente.

Reuniones y Seminarios

Se estructuraron los siguientes tipos de reuniones y seminarios:

- Reuniones conjuntas del equipo de mentores.
- Reunión de acogida a los profesores noveles.
- Seminario Inicial.
- Seminario de Seguimiento.
- Seminario Final.

Al comienzo del curso académico tuvo lugar una primera *Reunión conjunta del equipo de mentores*, en la que se adoptaron los acuerdos necesarios para la puesta en marcha y desarrollo del programa de mentorización durante el curso. Cada profesor *senior* mentorizaría a uno o como máximo dos profesores *junior*, a ser posible de su misma área de conocimiento o un área afín aunque no fue posible en todos los casos. A continuación se llevó a cabo una *Reunión de acogida a los profesores noveles*, en la que participaban todos los miembros del equipo decanal de la facultad y, junto con la coordinadora del programa, durante una sesión se informaba de los diferentes órganos de gestión del centro, sus competencias y funcionamiento. Se trataba de que el profesorado principiante conociese, desde el primer momento, la estructura y dinámica de la facultad a la que se había incorporado y, para ello, lo que se consideró más conveniente fue que el propio decano, los vicedecanos y vicedecanas de su equipo fuesen los que se encargaran de esta tarea. Seguidamente, se realizó el *Seminario Inicial*, al comienzo del curso, el cual tenía como finalidad que los miembros del grupo que formaban parte del programa (*senior* y *junior*) se conociesen, además de informar de la planificación y desarrollo del mismo. En él se plantearon los objetivos que se pretendían, qué acciones se iban a realizar, la temporalización de las mismas y la forma en la que iban a ser coordinadas. En dicho Seminario Inicial los profesores principiantes, además, cumplimentaron el *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario*, elaborado teniendo en cuenta las competencias establecidas por diferentes autores (González & Wagenaar, 2003; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En dicho cuestionario se solicitaba al profesorado principiante que indicase, según una escala tipo *Likert*, tanto el nivel alcanzado como la necesidad formativa en una serie de competencias docentes básicas así como específicas del profesorado universitario (implementadas antes, durante y después de la docencia). La información recogida con dicho instrumento sirvió como línea base o punto de partida de las actividades formativas que se ofertarían más adelante así como de las competencias en las que los profesores mentores debían focalizarse más puesto que el profesorado principiante así lo demandaba. Así, por ejemplo, las competencias donde se halló una alta necesidad formativa fueron: habilidad para elaborar guías docentes; diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.); y habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente.

El *Seminario de Seguimiento* se realizó al finalizar el primer semestre y tuvo como finalidad analizar y evaluar de manera conjunta, entre todo el profesorado, la marcha del programa así como establecer los cambios que se considerasen pertinentes.

Por su parte, el *Seminario Final* se llevó a cabo al concluir el segundo semestre y tuvo como finalidad evaluar los resultados del programa (puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora) así como elaborar una memoria del proceso seguido. Para ello, se diseñaron dos instrumentos para la evaluación final del programa, uno para el profesorado *senior* y otro para el *junior*.

Actividades de actuación específica entre cada profesor senior y los profesores junior que asesorase

A lo largo del curso académico se desarrollaron diferentes actuaciones conjuntas entre cada profesor mentor y el profesor o profesores principales que le fuesen asignados.

De forma general, cada mentor supervisó y colaboró de forma activa en el desarrollo de dos ciclos de mejora de la docencia universitaria del profesor novel, uno por semestre, siguiendo las fases que indican Sánchez & Mayor (2006):

Fase 1. Entrevista de Planificación. Al comienzo de cada ciclo de mejora, cada mentor se entrevistó con los

noveles a su cargo a los que informó del plan de asesoramiento: objetivos, acciones, observaciones, análisis, bibliografía aconsejable y temporalización. Esta fase se realizó para el primer ciclo de mejora al comienzo del curso, después del Seminario Inicial, y al principio del segundo semestre, para el segundo ciclo.

Fase 2. Observación. El profesor mentor observó la clase impartida por el principiante, siendo recomendable la grabación en vídeo para su posterior análisis. Esta fase se realizó, aproximadamente, en la mitad de cada semestre. También se recomendó que se hiciera a la inversa, esto es, que el profesor *junior* observase una clase del profesor *senior*.

Fase 3. Análisis. El profesor mentor podía emplear una hoja de registro observacional para evaluar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la docencia en la clase del profesor novel. Además, el profesor principiante debía evaluarse a sí mismo. También se recomendaba que los alumnos evaluasen los diferentes aspectos objeto de análisis en relación con la docencia.

Fase 4. Entrevista-análisis. Mentor y novel expusieron sus puntos de vista sobre el desarrollo del proceso a la vista de los resultados de las observaciones. En el primer ciclo de mejora se realizó previamente al Seminario de Seguimiento y, en el segundo ciclo de mejora, en el segundo semestre, una vez realizada la observación y analizada.

Cursos específicos de formación para la mejora y desarrollo de la docencia

Atendiendo a las demandas de formación planteadas por los profesores principiantes en el *Seminario Inicial* así como en el *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario*, se organizaron diferentes cursos de formación distribuidos a lo largo de los dos semestres de cada curso académico. La temática de dichos cursos estuvo determinada, por tanto, por las propuestas e iniciativas sobre formación docente que estableció el colectivo de profesores novieles participantes en el programa de mentorización. Dichos cursos se hicieron extensivos a todo el profesorado de la facultad interesado en la temática, por lo que se optimizaron los recursos financieros obtenidos para la formación del profesorado de este centro. Concretamente, se ofertaron actividades formativas a lo largo de los dos cursos académicos centrados tanto en cuestiones de metodologías docentes, el proceso de acreditación del profesorado, empleo de las TIC, etc.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados derivados de la valoración final del programa de mentorización por parte del profesorado principiante.

LA MENTORIZACIÓN ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO JUNIOR Y SENIOR. UN PROCESO...

Tabla 1. Evaluación del programa de mentorización (profesorado junior)

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación entre el profesorado. - El replanteamiento de tu propia metodología docente. - Las sugerencias que surgen en los distintos seminarios o con tu profesor mentor. - Contar con una persona que te ayude y oriente, que conoce las posibles problemas que te puedes encontrar y como solucionarlos. - Poder mejorar tu docencia orientada por otra profesional experimentada que te comenta que aspectos debes mejorar en tus clases. - El intercambio y enriquecimiento de nuevas metodologías de trabajo. - Las reuniones grupales con otros compañeros noveles nos ayudan a identificar que más o menos todos tenemos las mismas inquietudes a la vez que intercambiamos opiniones que también nos ayudan en la mejora de la docencia. - Disfrutar de la experiencia de quienes profesionalmente son precursores en este quehacer y tener la oportunidad de aprender modelos válidos para mejorar la práctica docente. - La cercanía y la convivencia entre profesores. - El principal aspecto positivo de esta experiencia ha sido el de ser capaz de realizar una autocritica en el trabajo de uno mismo, así como la labor de observar el trabajo de otros compañeros en cuanto a su labor docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener que cumplimentar tantos cuestionarios. - Deberían haberse realizado más grabaciones porque en ocasiones el enfrentarse a una cámara no es del todo natural. - Ninguno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que los profesores experimentados y los profesores noveles pudieran compartir el mismo perfil profesional, es decir, pertenecieran a la misma área o sección departamental. - Esta experiencia ha sido muy beneficiosa para mí y lo único que sería interesante mejorar es que participarán más profesores expertos, sobre todo de mi área de conocimiento. - Ninguna.

Por su parte, en la tabla 2 se recogen los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora establecidas por el profesorado-mentor.

Tabla 2. Evaluación del programa de mentorización (profesorado senior)

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Implica un <i>feedback</i> entre profesorado principiante y experto que resulta muy positivo. - Ayuda a tomar conciencia de la propia práctica docente. - Enriquece la actividad profesional y el ámbito personal ya que permite una mayor relación con el profesorado principiante que llega al centro y que trae sus propias iniciativas e inquietudes. - Comprensión de la situación de los otros. - Sinergias de objetivos. - Centros más unificados. - Mejora de la calidad docente. - Mejores universidades. - Esta experiencia proporciona seguridad al profesor novel al dar sus primeros pasos. - Facilita el perfeccionamiento. - Fortalece el compromiso con el Departamento. - Intensifica las relaciones sociales. - Evita el aislamiento profesional. - Creación de vínculos entre profesores veteranos y principiantes. - Contrastes de ideas ante situaciones universitarias. - Incorporación de profesorado principiante a estructuras formadas. - Buena estructuración por parte de la profesora coordinadora del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo es un factor bastante limitante, tanto unos como otros (principiantes y expertos) solemos tener los horarios cargados y es difícil encontrar huecos comunes para compartir momentos y revisar las grabaciones, hablar de las observaciones realizadas, etc. - Desde la perspectiva de la mejora docente, cuando mentores y noveles no pertenecen al mismo Departamento, éstas son forzosamente formales. - No participar más profesores en el proyecto. - La grabación de clases no convence a todo el profesorado. - Que determinados profesores participantes no entiendan esta actividad como un proceso de investigación sobre la propia práctica educativa, al que es necesario dar difusión en reuniones y eventos científicos. - Ninguno. En mi caso ha sido un verdadero placer participar en este proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sería conveniente que se plantearan espacios temporales en los horarios para realizar este tipo de actuaciones. - Que el profesor mentor y el novel pertenezcan al mismo Departamento. - Favorecer más contacto entre mentores y, también, entre noveles. - Más seminarios de encuentros entre todo el profesorado implicado en la experiencia para posibilitar intercambios de experiencias. - Mejoraría cuestiones relacionadas con los objetivos del programa diferenciando los niveles de conocimiento e implicación en los principales problemas que se pueden plantear al profesor novel: cuestiones relacionadas con la docencia, relacionadas con la gestión y con las relaciones personales. - Mayor coordinación entre todos los profesores asesores y principiantes. - Seguir el cronograma previsto. - Llevar a cabo algún seminario conjunto sobre las observaciones de la docencia en el aula. - Ninguna. Continuar con la experiencia el próximo curso.

DISCUSIÓN

El profesorado universitario ha de poner en práctica en el aula una serie de competencias docentes que le permitan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. Puesto que normalmente al incorporarse a su actividad profesional en una institución de educación superior, al menos en España, no ha contado con una especial atención o formación en competencias docentes universitarias, la implementación de programas de mentorización supone una alternativa adecuada para facilitar su desarrollo profesional docente (Herrera, Fernández, Caballero, & Trujillo, 2011; Wasserstein *et al.*, 2007). Además, este proceso de formación, mediante un trabajo cooperativo y colaborativo entre colegas, implica una serie de beneficios tanto para el profesorado mentor como principiante. Así, en la experiencia de mentorización que se ha descrito a lo largo de este trabajo, el profesorado implicado (*senior* y *junior*) indicaba diferentes puntos fuertes que repercuten en su nivel de bienestar, tanto subjetivo como psicológico (Keyes, Shmotking, & Ryff, 2002; Ryff, 2013), lo que favorece un funcionamiento eficaz y ajuste al contexto universitario.

Por último, en ocasiones las instituciones infravaloran el tiempo e intensidad de las actividades implementadas por el mentor en las relaciones de mentorización, lo que pone en riesgo los procesos de mentorización. Para evitar disfunciones, y asegurar una implementación eficaz, tanto la administración universitaria como los propios profesores mentores que participan en procesos de mentorización han de poner en marcha todos los recursos necesarios para ello (Johnson & Huwe, 2002; Portner, 2002). En definitiva, de lo que se trata no es únicamente de ser conscientes de que el profesorado ha de poner en juego diferentes competencias docentes para lograr unos mayores estándares de calidad en lo que a docencia universitaria se refiere sino, igualmente, de poner en marcha todos los medios, recursos, esfuerzos y tiempo, desde los diferentes órganos de gestión de responsabilidad universitaria, para alcanzar dicha meta.

REFERENCIAS

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2010). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple perspectives approach*. Malden, USA: Wiley-Blackwell.
- American Psychological Association (2006). *Introduction to Mentoring. A Guide for Mentors and Mentees*. Washington, DC: APA.
- Aspin, D., Chapman, J., Hutton, M., & Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. London, UK: Kluwer Academic Publishers.
- Benedito, V., & Jarauta, B. (Coords.) (2006). *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro*. Barcelona: FODIP.
- Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85. doi: 10.1080/13611260601037397
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Byrnes, J. P. (2009). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston, MA: Pearson International Edition.
- Casanova, P., & de la Torre, M. J. (2007). El comportamiento docente. En E. Fernández, F. Justicia, & M. C. Pichardo (Coords.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación. Volumen I* (pp. 557-581). Málaga: Aljibe.
- Cherniss, C., Grimm, L. G., & Lautaud, J.P. (2010). Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development*, 29(5), 413-431. doi: 10.1108/02621711011039196
- Coll, C., & Solé, I. (2007). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & García-Berbén, A.B. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Fry, H., Kettleridge, S., & Marshall, S. (2003). *A Handbook for Teaching y Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London, UK: Routledge Falmer.

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gosling, D., & Moon, J. (2001). How to Use Learning Outcomes & Assessment Criteria. London, UK: SEEC.
- Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioural, solution focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149. doi: 10.1080/17439760600619849
- Herrera L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 213-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230014>
- Johnson, W. B., & Huwe, J. M. (2002). Toward a typology of mentorship dysfunction in graduate school. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 44-55. doi: 10.1037/0033-3204.39.1.44
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J., & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: a focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112. doi: 10.1080/17521882.2012.707668
- Law, H., Ireland, S., & Hussain, Z. (2007). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chichester, UK: John Wiley.
- Lomas, L., & Kinchin, I. M. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Margalef, L., & Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~rcf-pro/rev153COL1.pdf>
- Mayer, R. E. (2009). *Psicología de la educación II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall.
- O'Neill, G., Moore, S., & McMullin, B. (Eds.) (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.
- Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology. Developing Learners* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Portner, H. (2002). *Being Mentored*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pozo, J. I., & Pérez, M. P. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Romero, J., & Gómez, A. L. (2007). Do the Policies and Practices of Teacher Education Serve to Improve Education? A Response Based on the Analysis of the Social Construction of Teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 1-22. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67>
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77-98). Washington, DC: American Psychological Association.

LA MENTORIZACIÓN ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO JUNIOR Y SENIOR. UN PROCESO...

- Sánchez, M. (2008). Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sánchez, M., & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Seligman, M., Ernst, R. Gillham, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology* (9th ed.). New Jersey, NJ: Pearson.
- Spence, G. B., & Grant, A. M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 185-194. doi: 10.1080/17439760701228896
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2010). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (13th ed.). Belmont, USA: Wadsworth.
- UNESCO (2001). *Docentes para la Escuela de mañana*. París, Francia: OECD.
- Villar-Angulo, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Wasserstein, A. G., Quistberg, D. A., & Shea, J. A. (2007). Mentoring at the University of Pennsylvania: Results of a faculty survey. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 210-214. doi: 10.1111/j.1525-1497.2005.05007
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

¹ Dichos programas o proyectos se denominaban “Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles”, desarrollado durante el curso académico 2009-2010, y “Mentorización entre profesores asesores y principiantes como instrumento de mejora de la docencia en la Educación Superior. Implicaciones para el desarrollo profesional docente del profesorado universitario”, llevado a cabo durante el curso 2010-2011. El Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la UGR, Contrato Programa 2012-2014, ha financiado su publicación.