



*Vol. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)*

*ISSN 1138-414X (edición papel)*

*ISSN 1989-639X (edición electrónica)*

*Fecha de recepción 06/03/2011*

*Fecha de aceptación 24/11/2011*

## COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO NOVEL PARTICIPANTE EN UN PROYECTO DE MENTORIZACIÓN. IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL UNIVERSITARIO

*Teaching Competencies of Beginning Teachers participant in a Mentorship Project. Implications for Professional Development in University*



*Lucía Herrera Torres, Ana María Fernández  
Bartolomé, Katia Caballero Rodríguez y Juan Manuel  
Trujillo Torres*

*Universidad de Granada*

*E-mail: [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es), [anamfb@ugr.es](mailto:anamfb@ugr.es),  
[kaballero@ugr.es](mailto:kaballero@ugr.es), [jttorres@ugr.es](mailto:jttorres@ugr.es)*

### **Resumen:**

*La integración de un profesor principiante en la compleja estructura universitaria no es una tarea rápida ni sencilla. El profesorado desconoce la organización y funcionamiento de la institución universitaria, la diversidad de funciones que debe realizar y, entre otras muchas cuestiones, aunque sea especialista en su disciplina, puede no poseer las competencias docentes necesarias para diseñar e implementar con sus estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Los proyectos de mentorización, donde profesores expertos o asesores orientan y supervisan, de forma voluntaria y colaborativa, el proceso de iniciación a la docencia del profesorado principiante suponen una herramienta muy útil para favorecer el enriquecimiento mutuo y el desarrollo profesional en la educación superior. El objetivo principal de este trabajo es describir el proceso desarrollado en el proyecto "Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla", financiado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la universidad de Granada. Además, se pretende analizar el nivel de desarrollo en una serie de competencias docentes y la demanda formativa que presenta un grupo de profesores noveles*

participantes en el proyecto. Por último, se establece la valoración que profesores principiantes y mentores realizan sobre este proyecto. Los principales resultados ponen de manifiesto que, a pesar de que el profesorado principiante indica poseer un nivel medio de desarrollo en las diferentes competencias docentes planteadas, muestra una alta necesidad formativa en la elaboración de guías docentes, el empleo de una diversidad metodológica docente y la habilidad para reflexionar e investigar sobre su práctica docente. Finalmente, se discuten diferentes aspectos que son de relevancia para facilitar el desarrollo profesional del profesorado en el contexto universitario.

**Palabras clave:** *Profesorado principiante, Educación Superior, Competencias docentes, Desarrollo profesional. Proyecto de Mentorización*

**Abstract:**

*The integration in the complex university structure of a beginning teacher is not a rapid or simple task. Teachers don't know the organization and functioning of the university institution, the diversity of functions that they must realize and, along other many questions, though they are specialist in their subject, they cannot possess the teaching competencies that are necessary for design and implement education-learning processes of quality with their students. Mentorship Projects, where expert or mentor teachers advise and supervise, of voluntary and collaborative form, the process of induction to the teaching of beginning teachers suppose a very useful instrument to favour the mutual enrichment and the professional development in Higher Education. The aim of this study is to describe the process developed in the project "Coaching for teaching improvement in Higher Education. Mentorship Project of Beginning Teachers in the Faculty of Education and Humanities of Melilla ", financed by the Vice-Rector's Office for Quality Assurance of the University of Granada. In addition, to analyze the level of development in a set of teaching competencies and the formative demand that presents a group of beginning teachers participant. The valuation of this project carry out by beginning teachers and mentor teachers is indicated also. The principal results reveal that, in spite of the fact that the beginning teachers indicate to possess an average level of development in the different teaching competencies raised, they show a high formative need in the design of teaching guide, the employment of diverse teaching methodology, and the skill to think and to research on the own teaching practice. Finally, different aspects that are of relevancy to facilitate the professional development of teachers in the university context are discussed.*

**Key words:** *Beginning Teachers, Higher Education, Teaching Competencies, Professional Development, Mentorship Project*

## 1. Introducción

Cuando nos iniciamos en el ejercicio de la función docente universitaria no podemos negar el surgimiento de dudas y cuestionamientos en torno a ella, que posiblemente nos provoquen incertidumbres y angustias, intranquilidades y desasosiegos, que quizás tengan su punto de inflexión para mostrarse como tales en la falta de apoyo de la institución universitaria, deficitaria o inconexa formación inicial, desconocimiento de las dinámicas de funcionamiento interno y gestión universitaria y un largo listado de cuestiones que constriñen el propio devenir del profesor novel. Los primeros años de ejercicio docente, por tanto, se manifiestan complejos y críticos, impregnando percepciones variadas sobre todos y cada uno de los componentes del entramado universitario y dándose retroalimentaciones continuadas en cuanto a motivaciones, estilos, ideales, etc. Todo ello se enmarca dentro de un proceso de enculturación y socialización necesario para la supervivencia docente, organizativa y personal del nuevo profesor.

En el contexto universitario actual y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parece emerger un reclamo conjunto que insta a la necesaria planificación de propuestas para acoger, formar y facilitar las tareas propias del ejercicio docente en

profesores noveles (Bower, 2007; Lomas y Kinchin, 2006; Marcelo, 2008; Mullen, 2008), los cuales que se incorporan al ámbito universitario y precisan de una atención más orientadora y comprometida (conocimiento de la estructura y funcionamiento del organigrama universitario, diseño de programas y guías docentes, estrategias metodológicas y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y estrategias de aprendizaje, procesos de acción tutorial, integración de las TIC, técnicas de investigación y marco experimental, etc.). Surgen, de este modo, diferentes y variados proyectos de innovación y buenas prácticas docentes así como de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia que se hacen eco de dichos reclamos y ofertan de manera integrada y coordinada elementos de apoyo para una correcta integración en la maquinaria universitaria: asesoramiento de profesores expertos que tutorizan las tareas del profesorado novel; sesiones de coordinación grupal reflexivas y narrativas en torno a problemáticas, sensaciones, impresiones y dudas que van surgiendo; análisis de sesiones modelo impartidas por expertos; material de apoyo en torno a la creación de programas compartidos; constitución de redes sociales de expertos y noveles para intercambio de impresiones, materiales, etc.; inmersión en tareas de gestión académica y coordinación, etc. La finalidad de dichas acciones es promover satisfactoriamente una integración plena de dicho profesorado que repercuta directamente en su ejercicio y desarrollo profesional.

El Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, a través del Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad, consciente de la situación experimentada por el profesorado principiante al inicio de su trayectoria como personal docente e investigador (PDI) y de la necesidad de implementar, de forma institucional, procesos colaborativos de formación e inducción a la docencia universitaria, ofrece la posibilidad de financiar proyectos destinados a la mentorización del profesorado principiante. Es así como surge el proyecto "Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla", con la finalidad de hacer efectivos propósitos tales como flexibilidad, viabilidad, coherencia, realismo, articulación entre teoría y praxis, asesoramiento y apoyo individualizado, apoyo institucional, coordinación intergrupala del profesorado, implicación de recursos personales y materiales, procesos colaborativos entre iguales, aprendizaje activo en torno a situaciones problemáticas prácticas, recursos compartidos, asesoramiento docente entre compañeros del mismo departamento, etc.

## **2. Docencia y Formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Un marco para las competencias**

El largo camino recorrido desde la gestación del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en la Declaración de la Sorbona en 1988 y la Declaración de Bolonia en 1999, hasta la Declaración de Budapest-Viena 2010, que marca el final de la primera década del Proceso de Bolonia, y que supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>, ha modificado considerablemente el mapa y la geografía de la Educación Superior en Europa, al tiempo que ha planteado, entre otras, cuestiones relativas a todos aquellos temas relacionados con la calidad de la docencia, la formación del profesorado y el desarrollo profesional de éste (Herrera, 2007; Jacobs y van der

---

<sup>1</sup> Para una revisión de los acuerdos adoptados en las diferentes reuniones ministeriales consultar <http://www.eees.es/es/documentacion>

Ploeg, 2006; Justice, Rice, Warry, Inglis, Millar y Sammon, 2006; Paganini, Vadillo, Buela-Casal, Sierra, Bermúdez, Gutiérrez-Martínez, Agudelo, Bretón y Teva, 2006).

Durante este proceso se ha ido armonizando e incrementando acciones entrelazadas con la intención de construir una estructura convergente que reforzara la uniformidad, la armonización y la eliminación de barreras e incompatibilidades; exigiendo a las universidades europeas un compromiso en cuanto a la modificación de las ordenaciones académicas, las metodologías docentes, la conexión con el mercado de trabajo, la investigación, la transferencia del conocimiento, y la responsabilidad social (Fernández y Vigil, 2010). En este contexto de renovación y cambio destaca una iniciativa del gobierno español: la *Estrategia Universidad 2015* (Ministerio de Educación, 2010), encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno Sistema Universitario Español. Como punto de partida se propone el pleno desarrollo del EEES y la coordinación de la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación. Sus ejes se incardina en torno a cuatro ámbitos de actuación: Misiones (Docencia y Formación), Personas, Capacidades y Entorno, dentro de los cuales se proponen distintas estrategias que, en general, se ajustan a los principales desafíos planteados por la Agencia Europea de Modernización de las Universidades y a las exigencias que en el proceso de Bolonia se plantean para el modelo formativo del profesorado. La Formación y la Docencia, una de las líneas de actuación prioritarias de la mencionada estrategia (EU 2015) marca la necesaria modificación del modelo formativo y de las vías metodológicas desde las que se atienden los procesos de aprendizaje, la docencia, la acción tutorial y la evolución de los aprendizajes de los alumnos:

En este cambio del modelo formativo el profesorado, los departamentos y los centros juegan un papel principal... La cultura docente del profesorado y la cultura del estudiante como aprendiz deben cambiar y deben hacerlo en aras de un modelo de docencia centrado en promover la actividad del estudiante, y en un modelo de aprendizaje que integre esfuerzo, aprendizaje de contenidos con valor estratégico, competencias para el ejercicio profesional y desarrollo de actitudes proactivas en relación al mundo del saber-aprender a aprender-y con el de la iniciativa y la capacidad de aprender.

Esta estrategia, que se activa con la intención de completar el desarrollo normativo de la Ley Orgánica modificada de Universidades (LOMLOU, 4/2007 de 2 de abril), también tiene como objetivo

reforzar el carácter de servicio público de la educación superior, de incrementar la dimensión social de la Universidad y de dirigir el conocimiento generado en la Universidad a favor del progreso, el bienestar y la competitividad.

En todo ello subyace la intención de ofrecer una docencia de calidad y una mayor eficiencia en la investigación superior universitaria y de la generación del conocimiento. La Universidad española ha de ajustarse de forma paulatina dentro de un modelo más competitivo y con una transferencia más amplia. Este acoplamiento hacia la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior tiene, ante todo, el compromiso del cambio del modelo formativo del profesorado universitario basado en el desarrollo de competencias (Cano, 2005; Cuadrado y Fernández, 2008; Margalef y Álvarez, 2005).

El profesorado universitario que desarrolla su actividad en este escenario es consciente de la complejidad y diversidad de funciones que debe adoptar: docencia, investigación, transferencia del conocimiento, innovación y gestión. Así, cobra especial

relevancia la promoción y consolidación de los equipos docentes, como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la Universidad, con un doble objetivo: mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje de los alumnos, por una parte, y como factor de cambio de la forma en que el profesorado debe abordar sus tareas, por otro. De este modo, se articularán mejor los procesos de docencia y aprendizaje e integrarán con el resto de funciones y actividades a desarrollar, lo que exige fuertes compromisos por parte de todos los agentes implicados, pero las que competen a los docentes como agentes de cambio han de ser dadas a una velocidad extrema en dos tareas esenciales: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Los nuevos desafíos planteados en los sistemas educativos actuales no son viables si no es tomando como base la modificación de la sociedad del conocimiento, lo que supone como exigencia la revisión de los currículos tradicionales y las formas de enseñar para ofrecer respuestas eficaces y de calidad a los desafíos educativos producidos como consecuencia de los cambios económicos y sociales.

### **3. Competencias del profesorado universitario y desarrollo profesional docente. Aprender y construir la identidad individual y colectiva**

La formación inicial docente es de trascendental importancia pues, como afirman Marcelo y Vaillant (2009, p. 49),

tenemos la oportunidad de crear docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora. Pero para que este objetivo se cumpla –es decir, para que el profesorado que se forma asuma el compromiso de formación continua, y de respeto al derecho a aprender de los estudiantes– debemos plantear la necesidad imperiosa de reformar estructuras curriculares, organizativas y personales que actualmente imperan.

Parece pertinente, por tanto, la excelencia de la formación del profesorado novel y de programas de apoyo e inserción profesional que orienten y estimulen las tareas a desempeñar: docentes, investigadoras, gestión y de transferencia del conocimiento. Pero no es tarea sencilla y así lo corrobora Feixás (2002) al analizar los programas dirigidos a la formación del profesorado principiante en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Barcelona.

Para Leithwood (1992), una formación que incluya la evolución y desarrollo de la competencia profesional se sucede en cuatro fases: desarrollo de destrezas de supervivencia, competencia en las destrezas básicas de enseñanza, desarrollo de flexibilidad instruccional y, por último, competencia instruccional. Así mismo, Marcelo (1999a) identifica las siguientes tareas con las que se enfrentan los profesores principiantes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una oportunidad profesional. El problema que se plantea es que los profesores noveles han de realizar todo lo especificado anteriormente, a lo que se añade que las tareas y las responsabilidades son prácticamente las mismas que las de los profesores experimentados.

Por su parte, Zabalza (2003) analiza y establece las competencias profesionales inherentes al desarrollo docente universitario. Señala como tales la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección y preparación de los contenidos disciplinares, la

oferta de informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), el manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con el alumnado, tutorización, evaluación, reflexión e investigación sobre la enseñanza, identificación con la institución y trabajo en equipo. Todas ellas, competencias que resumen los ámbitos más importantes de la actividad de los docentes universitarios, pueden servir como marco referente para un posible programa de cualificación docente del profesorado, fomentando los niveles de integración y adaptación de los noveles que se inician en este menester profesional.

Del mismo modo, el desarrollo de la identidad docente y el logro de convertirse en un profesor de excelencia conllevan enormes dificultades y un largo recorrido de trabajo colaborativo e individual. Incidimos en la relevancia e importancia de la formación inicial del docente y su inserción adecuada en el ámbito universitario para su posterior desarrollo profesional continuo. Los docentes noveles precisan del apoyo institucional colectivo que cree condiciones de desarrollo y de trabajo en torno a comunidades verdaderas de aprendizaje y que en definitiva se conformen como fuentes que emanan oportunidades y pretenden el logro transformador. Precisamos, pues, de profesores universitarios con sentido formativo de la profesionalidad docente. Al respecto, Fernández (2006) indica como elementos de profesionalidad los siguientes: compromiso educativo, dominio de la materia, reflexividad y capacidad para el trabajo en equipo. En la misma dirección, Hunt (2008) caracteriza a los buenos docentes y especifica que conocen la materia y saben cómo enseñarla, se comprometen con los estudiantes y su aprendizaje, son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil, desarrollan un pensamiento sistemático acerca de sus prácticas y aprendizaje de la experiencia, y conforman e integran comunidades de aprendizaje.

En definitiva, es una realidad incuestionable la idoneidad de trabajar desde programas de atención para la inserción e integración del profesorado novel, que insten al desarrollo profesional docente, atendiendo y admitiendo dimensiones individuales, colectivas y universales/generales (Fernández, 2006). Dichos programas han de apreciar el diálogo, desarrollar e innovar el currículum, valorar la supervisión crítica y constructiva del profesorado experto, presentar interés por la formación permanente y hacer de la investigación-acción y la resolución de problemas una premisa. El apoyo técnico, colaborativo y de recursos de la institución universitaria es clave para la atención del profesorado novel y su integración depende, en gran medida, de una correcta y eficaz planificación en las líneas descritas en base al desarrollo profesional, que hagan de las primeras experiencias de inserción reseñas de identidad firme y de compromiso para la mejora inequívoca y unidireccional de la calidad de la institución universitaria. La identificación de un buen inicio puede constituirse y conformarse en el proceso como factor clave de identificación del logro de la calidad y de poder transformacional. De otro modo, las posibilidades de desarrollo profesional e institucional parecen, cuanto menos, limitarse.

#### **4. Formación docente del profesor principiante. El papel del mentor**

Marcelo (1999b) entiende la formación del profesorado, tanto en la Educación Superior como en otros niveles educativos, a través de cuatro fases formativas con características muy diferentes. En primer lugar, distingue la fase preformativa, que abarca el conjunto de experiencias previas del sujeto que le hacen construir una teoría propia sobre la enseñanza, el aprendizaje, el profesorado, etc. La segunda fase es la formación inicial, que

es aquella que se desarrolla en una institución específica de formación de profesores. La tercera fase, denominada de inducción o de iniciación del principiante, integra los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional. Y, finalmente, la fase de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida, que incluye el conjunto de actividades que el profesorado pone en marcha para mejorar el desempeño de sus funciones.

En este trabajo, nuestro interés se concentra en la fase de inducción. Esta fase de iniciación a la profesión docente universitaria abarca los primeros años y es una etapa de la vida laboral que marca y condiciona la identidad profesional. Es posterior a la fase de formación inicial, si la hubiera, ya que el profesorado universitario sólo recibe formación en tareas de investigación y no existe un periodo de formación común y generalizado para aquellos que van a dedicarse a la docencia universitaria. Durante esta fase, los sujetos experimentan grandes temores e inseguridades, puesto que tiene lugar un giro radical en su posición, de alumno a profesor. Es una fase cargada de grandes tensiones, pues existe un gran desequilibrio entre las exigencias de la labor propia del docente universitario y el conocimiento que se tiene sobre ella. Esto provoca en el principiante un estado de ansiedad y desconfianza en sí mismo que necesita ser respaldado por la institución o, en este caso, por el departamento responsable de su buen hacer.

Este momento dentro de la trayectoria docente del profesorado universitario ha sido definido comparativamente con fases posteriores a través de diversos estudios (Åkerlind, 2003, 2007; Dall'Alba y Sandberg, 2006; Kalivoda, Sorrell y Simpson, 1994; Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999). Aunque los modelos planteados por los diferentes autores se aproximan al desarrollo profesional del profesorado universitario desde un enfoque particular, en casi todos podemos encontrar un elemento común, esto es, el profesorado, a lo largo de su trayectoria docente, pasa por dos etapas diferenciadas: una centrada en la enseñanza o en sí mismo (profesorado principiante), y otra centrada en el aprendizaje o en el alumnado (profesorado experto). La falta de dominio del contenido, así como de los métodos y estrategias de enseñanza, hacen que el profesor centre sus preocupaciones en la mejora de estos aspectos. Progresivamente, a medida que el profesor adquiere mayores niveles de conocimiento del contenido, así como habilidades y estrategias para transmitirlos, comienza a prestar más atención al alumnado y a su aprendizaje (Caballero, 2009).

**Tabla 1.** Principales problemas que suelen manifestar los profesores principiantes (Sánchez y Mayor, 2006, p. 933)

Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación: <i>elaboración de programas, de exámenes, de actividades prácticas, capacidad para relacionar una materia con otras, etc.</i></li> <li>• Metodología: <i>métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos y medios, dinámica de grupos de trabajo, tipo de preguntas, etc.</i></li> <li>• Evaluación: <i>evaluación para grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, cómo redactar los ejercicios, etc.</i></li> <li>• Puesta en escena: <i>movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, utilización del lenguaje (muletillas), expresividad, etc.</i></li> </ul>
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto institucional: <i>cómo moverse en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, tareas encomendadas al Director y Secretario de Departamento, cómo tramitar la solicitud de proyectos y ayudas, etc.</i></li> </ul>
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones profesor-alumno: <i>motivación, despertar el interés de los alumnos, participación del alumno, problemas vinculados con la masificación, tutorías, etc.</i></li> <li>• Relaciones con los colegas.</li> </ul>

La entrada del individuo en la profesión debe orientar al principiante en los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a la labor docente de una manera inicial no traumática. Por otro lado, también se debe ayudar al sujeto para que se socialice e integre de manera natural en el contexto profesional y participe de las relaciones que se establecen en él. Al respecto, Sánchez y Mayor (2006) exponen los principales problemas a los que han de hacer frente los profesores principiantes (ver tabla 1):

Sería beneficioso para este colectivo de profesores y profesoras principiantes, dedicar los primeros años a aprender la profesión, ubicándose en las necesidades reales de la enseñanza, así como en la idoneidad de su puesta en práctica. Los problemas a los que ha de enfrentarse este profesorado deben ser mitigados de manera que se les ayude a vivir con ilusión y calma este primer enfrentamiento a la realidad profesional. Para alcanzar estos objetivos, han de establecerse una serie de reformas en las estructuras curriculares, organizativas y personales vigentes en las instituciones universitarias actuales que estén orientadas hacia una formación de calidad e inserción profesional del profesorado principiante que estimulen las tareas que ha de realizar, principalmente docentes, investigadoras, de gestión y de transferencia del conocimiento (Bolívar, 2006; Feixás, 2002; Fernández, 2006; Marcelo y Valliant, 2009). La figura del profesor mentor cobra, en este escenario, un papel relevante.

Tabla 2. Características del profesor mentor (Sánchez y Mayor, 2006, p. 930)

Es un profesor que goza de experiencia, está sensibilizado ante los problemas docentes y dispuesto a facilitar el desarrollo profesional de compañeros.	
Competencias personales	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometido.</li> <li>• Flexible y tolerante.</li> <li>• Entusiasta.</li> <li>• Transparente.</li> <li>• Empático.</li> <li>• Reflexivo.</li> <li>• Seguro.</li> <li>• Dinámico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades en la reflexión y en el análisis de la enseñanza.</li> <li>• Demuestra tener éxito en sus clases.</li> <li>• Dispone de habilidad para enseñar/trabajar a/con colegas.</li> <li>• Sabe cómo interactuar con diversas personalidades.</li> <li>• Conoce los trucos de la profesión.</li> <li>• Comprende la cultura profesional.</li> <li>• Es valorado por colegas y alumnos.</li> <li>• Domina los conocimientos propios de la disciplina.</li> </ul>

El mentor viene asociado a la figura de un profesor experimentado y entrenado en guiar a los profesores principiantes hacia el desarrollo profesional. Siguiendo la aportación de Álvarez (2003, p. 195), los preceptos básicos que deben guiar una formación docente externa son: análisis crítico de las creencias del principiante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación de la práctica de manera compartida; orientación de la actuación del principiante; evaluación formativa; y puesta en marcha de un proceso de retroalimentación del proceso formativo. Sánchez y Mayor (2006) identifican una serie de características esenciales que ha de poseer el profesor mentor (ver tabla 2).

El mentor, por tanto, es un profesional experto, no necesariamente próximo a la jubilación. Es un docente, en torno a los 45-55 años, que se encuentra en el momento de máxima profesionalización, por lo que puede adoptar el papel de guía y supervisor del principiante durante el tiempo pertinente hasta que este último consiga establecer las bases de su identidad como profesional (De Vicente, 2002).

La labor del mentor ha de estar dirigida a cubrir tres tipos de necesidades del profesorado principiante (Brockbank y McGill, 2002): 1. Intelectuales o formativas, para dar



apoyo teórico y práctico a la actuación docente, fomentar su reflexión e impulsarle a poner en marcha procesos de innovación; 2. Relacionales, que le permitan introducirse en el contexto profesional, ser aceptado y reconocido, etc.; 3. Afectivas, promoviendo que se sienta seguro, motivado y apoyado. Estas necesidades quedarán cubiertas una vez que el principiante considere que las bases de su identidad son lo bastante sólidas como para emprender una trayectoria profesional más autónoma y centrada en la propia toma de decisiones. De este modo, [...] *las relaciones entre mentor y tutelado, sean formales o informales, se desarrollan en cuatro etapas: [...] iniciación, cultivo, separación y redefinición* (Brockbank y McGill, 2002, p. 281).

Aunque no existe un sistema estructurado de formación para la enseñanza universitaria al que deba acceder el profesorado como requisito previo a su incorporación a la docencia, el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada oferta, desde 2008 y a través del Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad, un *curso de iniciación a la docencia universitaria* destinado al profesorado novel con una experiencia máxima de cinco años. Este curso tiene una duración de 200 horas de formación (55 presenciales, 125 no presenciales y 20 de prácticas docentes mentorizadas) y se estructura en diferentes módulos enfocados a la planificación de la docencia, ética de la profesión docente, metodología docente, empleo de las TICs, evaluación, tutoría universitaria y elaboración de un proyecto docente e investigador. Igualmente, se oferta al profesorado permanente de la universidad, cuya experiencia docente sea superior a los diez años, un *curso para la formación de profesores asesores*. El curso tiene una duración total de 30 horas (12 presenciales y 18 no presenciales) y sus contenidos son los siguientes: el proceso de iniciación a la práctica profesional y el asesoramiento entre iguales; experiencias de asesoramiento a profesorado novel en la educación superior; estrategias de formación y análisis de la acción docente; el programa de mentores en la Universidad de Granada; y, en último lugar, pautas para el diseño del programa de tutoría y asesoramiento.

Para complementar ambas iniciativas formativas se ha establecido, desde 2009, una *convocatoria de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia* que pretende establecer redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre el profesorado principiante y experto de modo que el profesorado principiante, en sus propios centros de trabajo, reciba una formación específica que le ayude a optimizar su actividad docente aprovechando el potencia docente experimentado con que cuenta la Universidad de Granada. El proyecto "Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla" se ha desarrollado durante el curso académico 2009-2010 gracias a esta convocatoria, cuya finalidad ha sido facilitar al profesorado principiante o novel su inmersión en la cultura universitaria de la Universidad de Granada y, concretamente de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, relacionada con la docencia, la gestión así como la identidad y desarrollo profesional.

Los objetivos concretos del proyecto fueron los siguientes:

1. Generar un proceso constructivo de ayuda y guía entre iguales (profesorado).
2. Analizar la política educativa de la Universidad de Granada, así como su organización y funcionamiento.
3. Dar a conocer la estructura de docencia, gestión y organización de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
4. Ayudar a conocer la institución universitaria y a integrarse en ella.

5. Informar de los recursos a disposición de la docencia.
6. Asesorar y formar en diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza para la formación en competencias.
7. Promover la mejora de la docencia del profesorado novel, del mentor y de la propia institución.
8. Favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente universitaria.
9. Potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario.

Dichos objetivos se desarrollaron mediante diferentes actividades (seminarios, talleres, cursos de formación, entrevistas, observación y grabación de la docencia del profesor principiante y del profesor asesor en el aula, reflexión sobre la docencia, puesta en marcha de ciclos de mejora, etc.), para lo cual era necesario planificarlas y diseñarlas una vez identificadas las necesidades docentes del profesorado principiante.

En función de lo detallado hasta el momento, el objetivo principal del presente trabajo es describir el proyecto de mentorización desarrollado. En segundo lugar, determinar el nivel de desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario novel participante así como la demanda formativa que plantea sobre dichas competencias. Por último, establecer la valoración que tanto los profesores mentores como principiantes realizan sobre la contribución de este proyecto a su desarrollo profesional.

## 5. Método

### 5.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 5 profesores mentores o asesores (con una experiencia media docente universitaria de 20 años) y 9 profesores principiantes o noveles (cuya antigüedad media docente era de 2.44 años) de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada). Del total del profesorado ( $N= 14$ ), el 50% eran profesores y el 50% profesoras.

Tabla 3. Frecuencias de profesores participantes por departamento

DEPARTAMENTO		<i>N</i>
PROFESORES MENTORES	Didáctica de las Ciencias Experimentales	1
	Didáctica y Organización Escolar	1
	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	1
	Psicología Evolutiva y de la Educación	1
	Pedagogía	1
PROFESORES PRINCIPIANTES	Didáctica y Organización Escolar	2
	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	1
	Psicología Evolutiva y de la Educación	3
	Pedagogía	1
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	2

La edad media del profesorado principiante fue de 34.11 años. El 44.4% eran profesoras ( $n=4$ ) y el 55.6% profesores ( $n=5$ ). Respecto a la categoría profesional del profesorado novel, el 55.6% era Ayudante doctor, el 22.1% Profesor Sustituto Interino, el 11.1% Profesor Asociado (a tiempo parcial) y el 11.1% restante Becario FPU. En la tabla 3 se muestran los departamentos a los que pertenecían ambos grupos de profesores así como la frecuencia de profesorado en cada uno de ellos.

Cada profesor mentor asesoraba a dos profesores noveles, excepto en un caso, en el que se tutorizó únicamente a un profesor.

## 5.2. Instrumentos

Se elaboraron y seleccionaron, desde la coordinación del proyecto, diferentes instrumentos de recogida de información, en función de la literatura revisada al respecto. Dichos instrumentos fueron los siguientes:

- *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario* (para el cual se han tenido en cuenta las competencias establecidas por González y Wagenaar, 2003; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En dicho cuestionario se pide al profesorado principiante que indique tanto el nivel alcanzado como la necesidad formativa en una serie de competencias docentes básicas así como específicas del profesorado universitario. Este instrumento será descrito en mayor profundidad más adelante.
- Una *entrevista semiestructurada* para la primera entrevista individual mantenida entre cada profesor mentor y el profesor principiante asesorado (atendiendo a los trabajos de Herrera y Gallardo, 2006; Madaus, Scriven y Stufflebeam, 2000). En dicha entrevista, además de los recogerse los datos de identificación del profesor mentor y del profesor principiante, lugar de la reunión, fecha y horario de inicio y finalización, se solicitaba información al profesor principiante sobre los siguientes aspectos: a) Carrera profesional, esto es, forma de acceso a la universidad como PDI, motivos por los que accedió a la universidad (buen sueldo, vocación, prestigio social, etc.) y expectativas profesionales; b) Conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la universidad de Granada, en general, y de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, en particular; c) Conocimiento sobre el plan o planes de estudio en los que desarrolla su docencia; d) Detección de necesidades docentes, especificando si se refieren a la planificación de la docencia, su desarrollo y/o la evaluación y reflexión sobre la misma.
- Una *ficha de seguimiento* para las siguientes reuniones mantenidas. Dicha ficha de seguimiento comenzaba incluyendo los datos de identificación del profesor mentor y del profesor principiante, el lugar de la reunión, la fecha concreta y la hora de inicio y finalización. Por otra parte, se anotaban las principales cuestiones tratadas, las decisiones adoptadas al respecto y la fecha acordada para la siguiente reunión, dejando un espacio al final para que el profesor mentor incluyese las observaciones que considerase oportunas al respecto.
- Tres *hojas de registro para la fase de observación de la docencia en el aula*, diseñadas atendiendo a otros trabajos (Camacho, 2006; Mayor, 2002) y destinadas, cada una de ellas, a la Autoevaluación del profesor novel, la Evaluación del profesor

mentor y la Evaluación por parte del alumnado. En dichas hojas de registro se recogía el lugar, fecha y horario concreto de la grabación de la docencia del profesor principiante en el aula; el nombre de la asignatura, titulación en la que se ubicaba, carácter, curso, tipo, grupo y, en el caso del profesor novel y del profesor mentor, debían de anotar el número de alumnos matriculados así como el número de alumnos que asistieron esa sesión concreta a clase; en tercer lugar, los tres agentes de evaluación (profesor novel, profesor mentor y alumnado) debían registrar, en una escala tipo Likert donde 1= Nunca, 2= A veces, 3= A menudo y 4= Siempre, la frecuencia con la que el profesor principiante realizaba una serie de conductas docentes planteadas (resumir la clase anterior, introducir el discurso, emplear metodologías docentes que favoreciesen la intervención del alumnado, anticipar las cuestiones que se trabajarían en la siguiente clase, etc.); por último, se solicitaba que se valorase, de 1 a 10, la actuación docente del profesor principiante, justificando dicha valoración.

- Para *revisar la grabación en vídeo* de la docencia en el aula, se empleó el instrumento adaptado por Mayor (2002), el cual implica tres visionados. En el primero, sin sonido, se evalúa la comunicación no verbal; en el segundo, uniendo imagen y sonido, se analiza la comunicación verbal y la coherencia entre la comunicación no verbal y verbal; por último, en el tercero, se valoran la estructura y firmeza de las pruebas en el discurso.
- Para la *evaluación final del proyecto*, también se diseñaron dos pequeños cuestionarios abiertos, uno dirigido al profesorado mentor y otro al principiante, donde se perseguía la identificación de los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora del mismo.

Como se ha indicado anteriormente, entre los instrumentos destinados a la recogida de información se empleó el *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario* diseñado por Herrera (2010), para el cual se han tenido en cuenta las competencias docentes que la literatura científica señala que un profesor universitario ha de poseer (González y Wagenaar, 2003; Moreno et al., 2007; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). Se parte de la concepción de que las competencias docentes suponen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y de calidad. En dicho cuestionario se pide al profesorado principiante que indique tanto el nivel alcanzado como la necesidad formativa en una serie de competencias docentes.

Dentro de las competencias docentes se distinguieron tres tipos en función del momento de la acción educativa:

- Competencias docentes destinadas a la preparación de la docencia: elaborar guías docentes, organización y planificación de la docencia presencial teórica, diseño y planificación de las actividades no presenciales del alumno, etc.
- Competencias docentes durante la docencia: habilidades de comunicación oral, dominio de la comunicación no verbal, diversidad metodológica, destrezas para reforzar al alumnado, habilidad para adaptarse a las demandas planteadas en la situación de clase, etc.

- Competencias docentes posteriores a la docencia: habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente, capacidad para establecer propuestas de mejora derivadas del diagnóstico de la docencia...

El *nivel alcanzado* se refiere al grado en el que el profesorado considera que tiene desarrolladas cada una de las competencias docentes planteadas, para lo cual deberá contestar en función de la siguiente escala de valoración:

- Ninguno: No posee la competencia planteada.
- Bajo: El nivel de desarrollo de la competencia planteada es bajo.
- Medio: El nivel de desarrollo de la competencia planteada es moderado.
- Alto: El nivel de desarrollo de la competencia planteada es alto.

La *necesidad formativa*, por su parte, indica el grado en el que el profesorado considera que necesita formación en las competencias docentes en cuestión. La escala de valoración que se utilizó en este caso fue la señalada a continuación:

- Ninguna: No necesita ninguna formación en la competencia.
- Escasa: Necesita poca formación en la competencia.
- Moderada: Necesita un nivel medio de formación en la competencia.
- Alta: Necesita mucha formación en la competencia.

El cuestionario posee una fiabilidad global, calculada mediante el estadístico *Alfa de Cronbach*, de .968, siendo de .852 para la evaluación del nivel alcanzado en las distintas competencias docentes planteadas y de .992 para la necesidad formativa.

Respecto a la *evaluación final del proyecto*, los profesores mentores debían señalar en un cuestionario abierto los siguientes aspectos:

- Descripción del grado de implicación del profesorado principiante asesorado durante el curso académico.
- Tipo de demandas planteadas por el profesorado principiante a lo largo de las diferentes reuniones mantenidas.
- Qué estrategias y actividades innovadoras ha empleado el profesor mentor.
- Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora del proyecto de mentorización.
- Calificación numérica, de 1 a 10, del trabajo desarrollado desde el proyecto.
- Cualquier otro aspecto que considerase relevante poner de manifiesto en relación con el mismo.

Los profesores principiantes, por su parte, debían indicar:

- En qué medida su integración en la universidad de Granada se había facilitado mediante este proyecto.
- Si se había incrementado su comprensión sobre las competencias del profesorado universitario en sus diferentes ámbitos.

- Si su conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla había mejorado gracias a su participación en el proyecto.
- Si las actividades desarrolladas dentro del proyecto habían contribuido a la mejora de su labor docente.
- Si el proyecto le había capacitado para tomar iniciativas en su formación y desarrollo docente.
- Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora del proyecto de mentorización.
- Valoración global del proyecto y calificación numérica, de 1 a 10, del trabajo desarrollado en el mismo.

### 5.3. Procedimiento

Los contenidos del proyecto, desarrollado durante el curso académico 2009-2010, están integrados por los objetivos previstos anteriormente descritos. Las actividades desarrolladas en la práctica para ello fueron las siguientes:

#### A. 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 el que se adoptaron los acuerdos necesarios para la puesta en marcha del proyecto. Tras la Reunión de acogida a los profesores noveles, en la que participaron todos los miembros del equipo decanal de la facultad, el Seminario Inicial se realizó al comienzo del curso y tuvo como finalidad que los miembros del grupo que formaban parte del proyecto (mentores y noveles) se conociesen e 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 de coordinación. En dicho Seminario Inicial los profesores principiantes, además, cumplimentaron el *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario* (Herrera, 2010).

El Seminario de Seguimiento se realizó al finalizar el primer cuatrimestre y tuvo como finalidad analizar y evaluar de manera conjunta la marcha del proyecto así como establecer los cambios que se consideraron pertinentes. El Seminario Final se realizó al concluir el curso académico y tuvo como finalidad evaluar los resultados del proyecto (puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora), mediante diferentes que se detallarán en el siguiente apartado, así como elaborar una memoria del proceso seguido. Por lo tanto, los seminarios poseen un carácter conjunto, participando en ellos los profesores mentores y profesores noveles que forman parte de este proyecto.

***B. Actividades de actuación específica de cada profesor-mentor con los profesores-noveles que tutorice***

1. Entrevista individual, para lo cual se cuenta con un modelo de entrevista elaborado por la coordinadora del proyecto.
2. Análisis de necesidades manifestadas.
3. Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales,...), empleando una ficha de seguimiento para ello.
4. Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula.
5. Realización de la primera observación (grabación en vídeo en el aula), en la que se han empleado las hojas de registro de *Autoevaluación del profesor novel*, *Evaluación del profesor mentor* y *Evaluación por parte del alumnado* elaboradas por la coordinadora del proyecto.
6. Análisis de necesidades observadas, utilizando el instrumento adaptado por Mayor (2002).
7. Realización de un ciclo de mejora.
8. Planificación de actuaciones de docencia.
9. Realización de la segunda observación.
10. Realización de segundo ciclo de mejora

De manera particular, cada mentor, establecerá dos ciclos de mejora, uno por cuatrimestre, con las fases que indican Sánchez y Mayor (2006): Entrevista de planificación, observación, análisis y entrevista-análisis.

***C. Cursos de formación específicos***

- Conferencia "Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario".
- Curso "El Tablón de Docencia".
- Taller de "Moodle".
- Curso "Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación".

El cronograma de las actividades desarrolladas durante el curso académico 2009-2010 fue el indicado en la tabla 4.

**Tabla 4.** Cronograma seguido, durante el curso académico 2009-2010, en el proyecto de asesoramiento para la mejora de la docencia universitaria

	OCTUBRE 2009	NOVIEMBRE 2009	DICIEMBRE 2009	ENERO 2010	FEBRERO 2010	MARZO 2010	ABRIL 2010	MAYO 2010	JUNIO 2010	JULIO 2010	AGOSTO 2010	SEPTIEMBRE 2010
Reunión conjunta del equipo de mentores.	Entrevista individual profesor mentor y profesor novel.	Fase 2 del primer ciclo de mejora. Observación.	Fase 2 del primer ciclo de mejora. Observación.	Fase 4 del primer ciclo de mejora. Entrevista-análisis.	Seminario de Seguimiento. Reunión conjunta del equipo de mentores.	Conferencia profesional e identidad del profesorado universitario".	Fase 1 del segundo ciclo de mejora. Entrevista de Planificación.	Fase 2 del segundo ciclo de mejora. Observación.	Fase 4 del segundo ciclo de mejora. Entrevista-análisis.	Seminario Final. Comienzo de la elaboración de la Memoria Final del Proyecto.	Periodo no lectivo. Elaboración de la Memoria Final del Proyecto al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.	Envío de la Memoria Final del Proyecto al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.
Jornada de acogida a los profesores noveles.	Análisis de necesidades manifestadas.	Fase 3 del primer ciclo de mejora. Análisis.	Fase 3 del primer ciclo de mejora. Análisis.	Entrevista-análisis.	Reunión conjunta del equipo de mentores.	Taller "El Tablón de docencia".	Taller "Moodle".	Fase 3 del segundo ciclo de mejora. Análisis.	Entrevista-análisis.	elaboración de la Memoria Final del Proyecto.	Memoria Final del Proyecto.	Envío de la Memoria Final del Proyecto al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.
Seminario Inicial.	Elaboración de un calendario de reuniones.											
Reuniones y visitas guiadas a los diferentes órganos de gestión de la Facultad.	Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula.											
Elaboración de instrumentos de recogida de información y evaluación del proyecto.	Fase 1 del primer ciclo de mejora. Entrevista de Planificación.											



## 6. Resultados

### A) Competencias docentes del profesorado principiante

En la tabla 5 se muestran las frecuencias y porcentajes acerca del nivel alcanzado y la necesidad formativa en las competencias docentes planteadas en el Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario.

Como se puede observar, en general el profesorado principiante participante indica que el nivel alcanzado en las diferentes competencias (antes, durante y después de la docencia) es medio. Así se pone de manifiesto, por ejemplo, respecto al nivel alcanzado en la capacidad para organizar y planificar la docencia presencial teórica o la destreza para manejar los aspectos paralingüísticos del discurso, entre otros aspectos.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes obtenidos en el Nivel alcanzado del Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	NIVEL ALCANZADO			
	Ninguno	Bajo	Medio	Alto
<b>A. PREPARACIÓN DE LA DOCENCIA</b>				
1. Habilidad para elaborar guías docentes	0 (0.0%)	4 (44.4%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)
2. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial teórica	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (88.9%)	1 (11.1%)
3. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial práctica	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (77.8%)	2 (22.2%)
4. Capacidad para diseñar y planificar las actividades no presenciales del alumno	0 (0.0%)	1 (11.1%)	7 (77.8%)	1 (11.1%)
5. Habilidad para la comunicación escrita en los documentos de trabajo elaborados para el alumnado	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (66.7%)	3 (33.3%)
6. Capacidad de ajuste de la formación del alumnado a las demandas del mercado laboral	0 (0.0%)	1 (12.5%)	6 (75.0%)	1 (12.5%)
<b>B. DURANTE LA DOCENCIA</b>				
7. Habilidades de comunicación oral	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (77.8%)	2 (22.2%)
8. Dominio de la comunicación no verbal (movimientos, gestos, etc.)	0 (0.0%)	2 (22.2%)	5 (55.6%)	2 (22.2%)
9. Destreza para manejar los aspectos paralingüísticos del discurso (entonación, pausas, acentuación, ...)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (88.9%)	1 (11.1%)
10. Diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (88.9%)	1 (11.1%)
11. Capacidad para ajustarse al tiempo	0 (0.0%)	1 (11.1%)	3 (33.3%)	5 (55.6%)
12. Capacidad para adaptarse al espacio de la clase	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (55.6%)	4 (44.4%)

13. Habilidad para trabajar mediante diversas modalidades organizativas de la enseñanza (gran grupo, pequeño grupo, etc.)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	3 (33.3%)
14. Diversidad en los criterios e instrumentos de evaluación	0 (0.0%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	4 (44.4%)
15. Destrezas para reforzar al alumnado	0 (0.0%)	1 (11.1%)	6 (66.7%)	2 (22.2%)
16. Habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (55.6%)	4 (44.4%)
17. Destrezas para la solución de problemas y resolución de conflictos (habilidades de negociación)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	6 (66.7%)	2 (22.2%)
18. Capacidad para motivar al alumnado	0 (0.0%)	1 (11.1%)	6 (66.7%)	2 (22.2%)
19. Atención a la diversidad del alumnado	0 (0.0%)	1 (11.1%)	6 (66.7%)	2 (22.2%)
20. Habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica	0 (0.0%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	3 (33.3%)
21. Habilidad para adaptarse a las demandas planteadas en la situación de clase	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (66.7%)	3 (33.3%)
22. Orientación y tutoría docente	0 (0.0%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	4 (44.4%)
23. Capacidad para favorecer un clima adecuado para el aprendizaje	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (77.8%)	2 (22.2%)
24. Destrezas para aplicar diferentes dinámicas de grupo	0 (0.0%)	1 (11.1%)	7 (77.8%)	1 (11.1%)
<b>C. POSTERIOR A LA DOCENCIA</b>				
25. Habilidad para adaptar la organización y planificación de la docencia a las demandas planteadas en clase	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (55.6%)	4 (44.4%)
26. Habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente	0 (0.0%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	3 (33.3%)
27. Capacidad para establecer propuestas de mejora derivadas del diagnóstico de la docencia	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (66.7%)	3 (33.3%)

Sin embargo, al preguntarle al profesorado principiante por la necesidad formativa en dichas competencias, muestra una alta necesidad en las siguientes competencias (ver tabla 6):

- Habilidad para elaborar guías docentes.
- Diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.).
- Habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente.

Para obtener una visión de conjunto, seguidamente se muestran los estadísticos descriptivos en cada una de las categorías y niveles del cuestionario (ver tabla 7).

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la Necesidad formativa del Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	NECESIDAD FORMATIVA			
	Ninguna	Escasa	Moderada	Alta
<b>A. PREPARACIÓN DE LA DOCENCIA</b>				
1. Habilidad para elaborar guías docentes	1 (11.1%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	5 (55.6%)
2. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial teórica	1 (11.1%)	3 (33.3%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)
3. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial práctica	3 (33.3%)	1 (11.1%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)
4. Capacidad para diseñar y planificar las actividades no presenciales del alumno	2 (22.2%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	2 (22.2%)
5. Habilidad para la comunicación escrita en los documentos de trabajo elaborados para el alumnado	3 (33.3%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)
6. Capacidad de ajuste de la formación del alumnado a las demandas del mercado laboral	1 (11.1%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)
<b>B. DURANTE LA DOCENCIA</b>				
7. Habilidades de comunicación oral	1 (11.1%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	2 (22.2%)
8. Dominio de la comunicación no verbal (movimientos, gestos, etc.)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	2 (22.2%)
9. Destreza para manejar los aspectos paralingüísticos del discurso (entonación, pausas, acentuación, ...)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	6 (66.7%)	2 (22.2%)
10. Diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)	5 (55.6%)
11. Capacidad para ajustarse al tiempo	3 (33.3%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)	1 (11.1%)
12. Capacidad para adaptarse al espacio de la clase	2 (22.2%)	5 (55.6%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)
13. Habilidad para trabajar mediante diversas modalidades organizativas de la enseñanza (gran grupo, pequeño grupo, etc.)	1 (11.1%)	5 (55.6%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)
14. Diversidad en los criterios e instrumentos de evaluación	3 (33.3%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)
15. Destrezas para reforzar al alumnado	3 (33.3%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)	3 (33.3%)
16. Habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias	4 (44.4%)	2 (22.2%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)
17. Destrezas para la solución de problemas y resolución de conflictos (habilidades de negociación)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)	3 (33.3%)
18. Capacidad para motivar al alumnado	2 (22.2%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)
19. Atención a la diversidad del alumnado	2 (22.2%)	0 (0.0%)	3 (33.3%)	4 (44.4%)
20. Habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica	3 (33.3%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)	3 (33.3%)

21. Habilidad para adaptarse a las demandas planteadas en la situación de clase	3 (33.3%)	1 (11.1%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)
22. Orientación y tutoría docente	3 (33.3%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)
23. Capacidad para favorecer un clima adecuado para el aprendizaje	1 (11.1%)	3 (33.3%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)
24. Destrezas para aplicar diferentes dinámicas de grupo	2 (22.2%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)
<b>C. POSTERIOR A LA DOCENCIA</b>				
25. Habilidad para adaptar la organización y planificación de la docencia a las demandas planteadas en clase	3 (33.3%)	1 (11.1%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)
26. Habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente	1 (11.1%)	2 (22.2%)	1 (11.1%)	5 (55.6%)
27. Capacidad para establecer propuestas de mejora derivadas del diagnóstico de la docencia	2 (22.2%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)

Tabla 7. Estadísticos descriptivos en las categorías y niveles del Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario

CATEGORÍAS COMPETENCIAS	NIVELES	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Media	Desviación típica
Preparación de la docencia	Nivel alcanzado	9	2.00	4.00	2.83	2.83	3.04	.40
	Necesidad formativa	9	1.00	4.00	3.17	3.33	2.69	1.02
Durante docencia	Nivel alcanzado	9	2.00	4.00	3.06	2.83	3.22	.37
	Necesidad formativa	9	1.00	4.00	2.50	2.50	2.58	.93
Posterior a la docencia	Nivel alcanzado	9	2.00	4.00	3.33	3.00	3.33	.47
	Necesidad formativa	9	1.00	4.00	3.00	3.67	2.81	1.14

Al tratarse de pocos sujetos, y dada la alta desviación típica que existe en algunos casos, representaremos en la figura 1 la mediana en cada una de las categorías y niveles del cuestionario en lugar de la media. De este modo, se puede observar que, a pesar de que el profesorado señala que el nivel alcanzado en las tres categorías relativas a las competencias docentes es medio, siendo las competencias posteriores a la docencia aquellas en las que el nivel indicado es más alto, las necesidades formativas son moderadas (se demanda un nivel medio de formación) tanto en las competencias destinadas a la preparación de la docencia como en las posteriores a la misma.

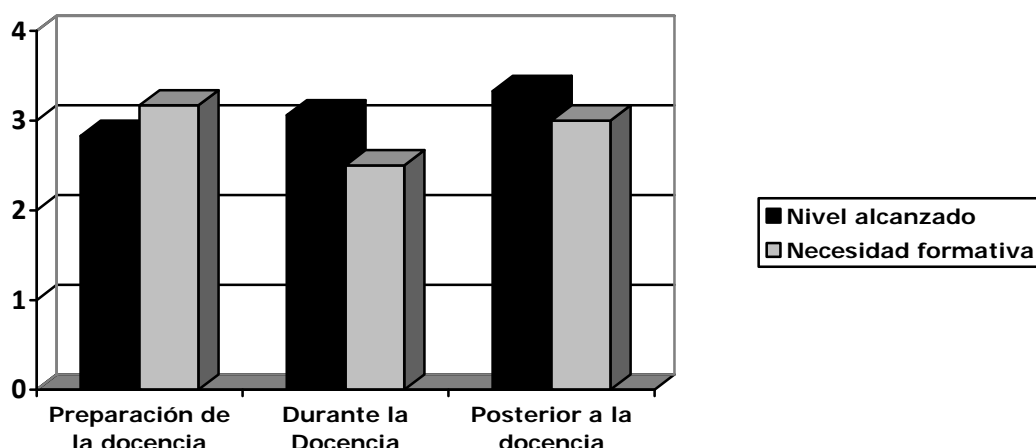


Figura 1. Mediana de las categorías y niveles del Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario.

Por último, en la tabla 8 se presenta la relación hallada, a través de la prueba de correlación de *Pearson*, entre las diferentes categorías y niveles del cuestionario.

Tabla 8. Análisis correlacional de las categorías y niveles del Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN DE PEARSON	DE	NIVEL ALCANZADO		NECESIDAD FORMATIVA		
		Durante docencia	laPosterior a la docencia	laPreparación de la docencia	Durante docencia	laPosterior a la docencia
NIVEL ALCANZADO	Preparación de la docencia	.698*	.630	-.797*	-.816**	-.671*
	Durante docencia	la	.198	-.544	-.651	-.367
	Posterior a la docencia	la		-.562	-.607	-.747*
NECESIDAD FORMATIVA	Preparación de la docencia				.927**	.900**
	Durante docencia	la				.882**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

El análisis correlacional mostró que el nivel alcanzado en las competencias dirigidas a la preparación de la docencia se relaciona positivamente con el nivel alcanzado en las competencias durante la docencia ( $r = .698$ ;  $p < .05$ ) y de forma negativa con la necesidad formativa para las competencias docentes destinadas a la preparación de la docencia ( $r = -.797$ ;  $p < .05$ ), puestas en la práctica durante la docencia ( $r = -.816$ ;  $p < .01$ ) y posteriores a la docencia ( $r = -.671$ ;  $p < .05$ ). Además, el nivel alcanzado en las competencias posteriores a la docencia se relacionaba, también, negativamente con su necesidad formativa ( $r = -.747$ ;  $p < .05$ ). Por último, la necesidad formativa en las competencias dirigidas a la preparación de la docencia se relacionó positivamente con la necesidad formativa en las competencias implementadas durante la docencia ( $r = .927$ ;  $p < .01$ ) y posteriores a la docencia ( $r = .900$ ;  $p < .01$ ), relacionándose estas últimas también ( $r = .882$ ;  $p < .01$ ).

### B) Evaluación final del proyecto

Los profesores mentores ponen de manifiesto el alto grado de participación y la implicación positiva de los profesores noveles, mostrando un gran interés por la mejora de su calidad docente. Respecto a las demandas que les han planteado, a lo largo de las diferentes reuniones, los profesores principiantes, todos coinciden en señalar demandas respecto a diferentes estrategias metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque también han sido planteadas otras cuestiones como: criterios e instrumentos de evaluación del alumnado; información sobre la estructura y funcionamiento de la universidad y la facultad; información sobre diferentes convocatorias, ayudas, solicitudes, etc.

Al pedirles que señalen qué estrategias y actividades innovadoras han empleado, destacan, por una parte, las reuniones mantenidas con los profesores principiantes, enfatizando la importancia de la comunicación, la empatía, la motivación y la información facilitada; y, por otra, el visionado y reflexión sobre las grabaciones de las actuaciones docentes de los profesores principiantes.

Así mismo, la evaluación que el profesorado experto realiza de esta experiencia puede consultarse en la tabla 9, obteniendo una calificación media de 7.9

Tabla 9. Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Experto

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperación docente.</li> <li>Fortalecimiento de las relaciones personales.</li> <li>Intercambio de estrategias pedagógicas.</li> <li>Reflexión sobre la docencia.</li> <li>Intercambio de experiencias entre el profesorado.</li> <li>Enriquecimiento mutuo.</li> <li>La interrelación entre profesores noveles y mentores.</li> <li>El descubrimiento de otras formas de comunicar.</li> <li>Contacto personal profesor mentor-novel.</li> <li>Contraste de opiniones.</li> <li>Observación y reflexión de la docencia en el aula, tanto en el profesor novel como en el mentor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No veo puntos débiles, siempre se pueden hacer más análisis y consideraciones, pero contamos con la limitación temporal y las obligaciones del EEES.</li> <li>Falta de tiempo y reconocimiento desde el punto de vista institucional.</li> <li>En el Seminario final mantenido con la coordinadora del proyecto se han puesto en común los puntos débiles y fortalezas del mismo.</li> <li>No poder compartir las características propias del área entre la mentora y la profesora novel por pertenecer a áreas diferentes.</li> <li>No participar más profesores en el proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuación del proyecto.</li> <li>Quizás algún seminario monográfico sobre estrategias metodológicas aplicables en la universidad, o sobre evaluación de competencias.</li> <li>Mayor coordinación entre todos los profesores asesores y principiantes.</li> <li>Seguir el cronograma previsto.</li> <li>Superar, en lo posible, los puntos débiles.</li> <li>Llevar a cabo algún seminario conjunto sobre las observaciones de la docencia en el aula.</li> </ul>

Por su parte, el profesorado principiante indica que su integración en la universidad de Granada, en general, y en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, en particular, se ha visto enormemente facilitada por el proyecto, contribuyendo a conocer mejor su estructura y funcionamiento. Además, indican que les ha ayudado a comprender mejor las competencias del profesor universitario en sus diferentes ámbitos (docente en mayor medida, aunque también investigador y de gestión) y que su labor docente se ha visto

mejorada gracias, sobre todo, a los procesos de reflexión llevados a cabo sobre la misma. En este sentido, uno de los profesores noveles señala:

Incorporar las reflexiones, llevadas a cabo de forma compartida con mi profesora mentora, a los procesos de enseñanza-aprendizaje ha supuesto, principalmente, una mejora de mi labor docente.

En la misma dirección, una de las profesoras principiantes señala:

Las reflexiones llevadas a cabo han estado enfocadas a contribuir en aquellos aspectos considerados más deficientes.

Los profesores principiantes apuntan, igualmente, la contribución del visionado de los vídeos, y posterior reflexión sobre los mismos, para hacerse más conscientes de de su conducta docente y, en consecuencia, establecer mejoras. Así, una de las profesoras señala que:

La visualización de los vídeos grabados sobre mi docencia, junto con mi mentora, me ha ayudado a mejorar ciertos aspectos de mi labor docente de los que no era consciente.

Igualmente, el profesorado novel señala que su capacidad para tomar iniciativas en su formación y desarrollo docente se ha visto incrementada gracias a su participación en el proyecto, dado que, una vez que son conscientes de los aspectos que han de mejorar, saben qué alternativas y actividades formativas han de buscar.

Continuando con la evaluación realizada por el profesorado principiante, en la tabla 10 se presentan los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora planteadas al final del proyecto.

Tabla 10. Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Principiante

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Reflexión conjunta sobre la docencia entre el profesor mentor y el profesor novel.</li> <li>• Diálogo con el profesor mentor.</li> <li>• Fomento de las relaciones entre el profesorado.</li> <li>• El asesoramiento del profesor mentor.</li> <li>• El seguimiento del proyecto realizado por la coordinadora del mismo.</li> <li>• Apoyo, asesoramiento y descubrimiento de nuevas formas de actuación docente.</li> <li>• La crítica constructiva sobre tu desempeño docente por parte del profesor mentor.</li> <li>• Considero que los cursos de formación que se han desarrollado (Tablón de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los profesores mentores y noveles compartan el mismo área de trabajo.</li> <li>• Falta de continuidad, por parte del profesor mentor, en el desarrollo del proyecto.</li> <li>• Por mi parte, que no he podido participar más activamente, como me hubiese gustado.</li> <li>• Más variedad de cursos formativos.</li> <li>• La grabación de clases es lo que a mí menos me convence.</li> <li>• La dificultad para compatibilizar los horarios a la hora de concertar las reuniones.</li> <li>• La imposibilidad de que mentor y novel pertenezcan a áreas afines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ninguna. Me parece una iniciativa muy interesante y muy útil, ideal. Favorece no sólo la mejora de la docencia de los profesores noveles, gracias a la ayuda de los profesores con más experiencia, sino que también favorece el contacto y la relación entre ellos.</li> <li>• Reuniones entre los profesores noveles.</li> <li>• Más información sobre la función docente desde el órgano institucional delegado en la facultad, es decir, vicedecano de ordenación académica.</li> <li>• Conocer de manera práctica la aplicación de la variedad de metodologías de enseñanza.</li> <li>• Fomentaría reuniones del</li> </ul>

docencia, Moodle, etc.) han sido muy útiles para conocer instrumentos tecnológicos que contribuyen muy positivamente a la mejora de la docencia.

- La grabación de las clases y posterior visionado de las mismas con el objetivo de mejorar mi labor docente.
- Los seminarios con los profesores expertos.
- Sobre todo, la posibilidad que se nos brinda a los profesores noveles para sentirnos ayudados y respaldados por profesores con más experiencia.

profesorado fuera del centro, intentaría crear un ambiente de "camaradería" entre el profesorado principiante.

- Quizás, el establecimiento a través de una plataforma web que posibilitara las relaciones entre todos los mentores y profesores noveles.
- Tal vez, sería interesante insistir en un intercambio de experiencias grupal, sobre todo, con la finalidad de poder compartir impresiones, sugerencias, propuestas, entre todos los participantes.

---

La calificación media final de esta experiencia es, por parte del profesorado principiante, de 8.4. Además, respecto a la valoración global que realizan del mismo, todos realizan una valoración positiva, como por ejemplo indican varios profesores principiantes:

Creo que este proyecto ofrece enormes posibilidades de aprendizaje y de desarrollo profesional.

Se trata de un proyecto muy conveniente para los profesores noveles en la enseñanza universitaria y en su integración en la universidad, así como en una facultad y departamento concreto.

Mi valoración es muy positiva puesto que he ampliado mis conocimientos y he mejorado mi labor docente.

Me parece una iniciativa ideal y una gran idea. Favorece no sólo la mejora de la docencia de los profesores noveles, gracias a la ayuda de los profesores con más experiencia, sino también el contacto y la relación personal entre ellos.

## 7. Conclusiones

Como muestran los resultados, en general, el profesorado principiante, antes de iniciar el proceso de mentorización, considera que el nivel de competencia alcanzado en su actividad profesional docente (planificación, desarrollo, evaluación y mejora) es medio. Este hecho puede ser debido a que determinados profesores universitarios noveles participantes en el proyecto contaban con experiencia docente previa en niveles no universitarios, aunque también puede estar ocasionado por un efecto de deseabilidad social (Barbero, Vila y Suárez, 2006; Fernández, 2003), por lo que pueden ser más fiables los resultados derivados de las necesidades formativas planteadas por el profesorado. Aún así, el grupo de competencias docentes donde el nivel alcanzado es más bajo es el relativo a la preparación de la docencia y, concretamente, la elaboración de guías docentes, coincidiendo con lo puesto de manifiesto en otros estudios (Cano, 2005; Feixás, 2002).

Por otra parte, aunque las necesidades formativas que presentan varían dependiendo del ítem, en general, los docentes concentran sus opiniones en un nivel moderado de



necesidad formativa, seguido de un nivel alto; lo que indica que, aunque no están insatisfechos con su manera de afrontar la docencia, sí necesitarían participar en procesos formativos que les permitieran mejorar en diferentes aspectos. Así, en estrecha relación con lo planteado previamente respecto al nivel de desarrollo de las competencias docentes, el profesorado universitario demanda formación en la habilidad para elaborar guías docentes (competencia docente integrada dentro del grupo de competencias destinadas a la preparación de la docencia, las cuales son las que, tomadas en su conjunto, son más demandas por el profesorado principiante) pero también lo hace en lo relativo al empleo de una diversidad metodológica (competencia docencia durante la docencia) y a la habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente (competencia docente posterior al acto docente). Estos resultados ratifican la importancia que, desde diferentes trabajos, se le ha otorgado a las competencias docentes del profesorado universitario en el nuevo contexto del EEES (Cuadrado y Fernández, 2008; Justice et al., 2006; Moreno et al., 2007).

Igualmente, el análisis correlacional implementado apunta hacia la estrecha relación existente entre la preparación de la docencia y el desarrollo de la misma (Álvarez, García y Romero, 2004; Gilis, Clement, Laga y Pauwels, 2008); tal y como se esperaba, también se obtiene una relación inversa o negativa entre el nivel de desarrollo en las competencias y la necesidad formativa demandada, esto es, aquellos profesores con un mayor desarrollo son los que demandan menos formación, y viceversa; además, se halla una alta correlación entre las necesidades formativas planteadas en los tres grupos de competencias evaluadas.

De esta forma, frente a posturas que conciben la enseñanza como una actividad idiosincrática, particular de cada docente y del lugar y momento en el que se lleva a cabo, Zabalza (2003, p. 66) defiende que:

...aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es.

El desarrollo profesional del docente universitario puede tomar muchas formas y raramente encaja dentro de estadios invariables que permitan predecir su evolución. Son muchos los factores que influyen en el desarrollo profesional, favoreciéndolo en algunos aspectos y momentos, y frenándolo en otros. Según Caffarella y Zinn (1999), son tres las formas a través de las que puede darse dicho desarrollo: a) Experiencias de aprendizaje auto-dirigidas; b) Programas formales de desarrollo profesional; y c) Estrategias organizativas para el desarrollo profesional.

En la trayectoria del docente universitario, el desarrollo profesional se produce con mayor frecuencia a través de experiencias de aprendizaje auto-dirigidas, como resultado del diseño y planificación de asignaturas, la preparación de materiales, la puesta en escena durante la enseñanza, la supervisión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Esta forma de aprendizaje, si bien es imprescindible, se sustenta en el ensayo error, y aunque fortifica al docente a base de experiencias, se presenta como un camino solitario lleno de obstáculos. Es por ello por lo que se recomienda que vaya acompañada de otras modalidades de aprendizaje. En este sentido, el desarrollo profesional también puede tener lugar a través de programas formales variados, como congresos, talleres, conferencias, cursos, etc. Este tipo de formación tiene carácter voluntario y se encuentra estrechamente vinculado al interés y disponibilidad del solicitante, aunque difícilmente causa un impacto generalizado en la mejora docente. Una tercera vía de desarrollo profesional es la que se impulsa desde la propia organización, empleando estrategias de colaboración docente en el ámbito departamental o institucional, apoyo a través de mentores, etc. Esta sería la opción más

eficaz, desde nuestro punto de vista y que, sin excluir las anteriores, debería ser la base de toda organización para impulsar el buen hacer de su profesorado. El proyecto que aquí se presenta impulsa esta modalidad de desarrollo profesional, ya que cuenta con un conjunto de profesores de una institución, noveles y expertos, implicados y coordinados en un intercambio comunicativo para mejorar aspectos docentes, relacionados con el diseño, el desarrollo, la evaluación, la innovación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en la evaluación que los profesores principiantes y mentores han realizado sobre su participación en este proyecto se ponen claramente de manifiesto dichas cuestiones.

La figura del mentor se convierte en un elemento clave de la formación docente del principiante, pues no solo permite que este último pueda aprender cuestiones científicas sobre la materia y técnicas sobre la docencia, sino que le ayuda a no desviarse del principal propósito de la enseñanza, que es el aprendizaje del alumnado. Como indican Monereo y Pozo (2003):

...todo profesor universitario es, o debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor forma de aprender (p. 24).

Propiciar el trabajo colaborativo, de apoyo e intercambio entre profesores, es un requisito esencial para favorecer el bienestar y la motivación por la actividad profesional. Una institución que promueve una cultura y un desarrollo profesional compartido favorece, a su vez, un desempeño más eficaz de las actividades que se llevan a cabo en la misma. Por lo tanto, se corrobora que si los centros universitarios disponen de un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar e incrementar su calidad docente, elementos que tanto el profesorado principiante como mentor han señalado como puntos fuertes del proyecto de mentorización implementado, el resultado claramente esperado es la mejora en el proceso de aprendizaje de su alumnado (Colás, 2005; Monereo y Pozo, 2003; O'Neill, Moore y McMullin, 2005).

### Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Álvarez, I. M. (2003). La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 191-206). Madrid: Síntesis.
- Álvarez, V., García, E. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Barbero, M.I., Vila, E. y Suárez, J.C. (2006). *Psicometría*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1 st-year faculty in physical education departments. *Mentoring y Tutoring*, 15(1), 73-85.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Granada: Tesis doctoral.
- Caffarella, R.S. y Zinn, L.F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Camacho, S. (2006). *Planificación de la docencia universitaria. Las Guías Didácticas*. Disponible en: [http://www.ugr.es/~vic\\_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU\\_GD1\\_Guia.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf) [recuperado el 12/10/2010].
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), 197-211.
- Dall'Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto.
- Feixás, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Disponible en: [http://revistas.um.es/red\\_u/article/view/11821/11401](http://revistas.um.es/red_u/article/view/11821/11401) [recuperado el 19/12/2010].
- Fernández, A.M. y Vigil, M.A. (2010). Bolonia 46. Bolonia 2010. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En Vicedecanato de Extensión Universitaria, Estudiantes, Cooperación al Desarrollo y Relaciones Institucionales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Ed.), *V Jornadas de Experiencias en Educación: La proyección social del docente del siglo XXI* (pp. 519-526). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Fernández, M. (2003). Criterios de calidad en la investigación social: la producción de datos sociales. *EMPRIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 6, 47-77.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gillis, A., Clement, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L. (2010). *Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*. Granada: Memoria del proyecto enviada al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad.

- Herrera, L. y Gallardo, (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M.A. Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J.L. Villena, A.M. Fernández, J.A. Fuentes, E. Molina & P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (pp. 1-18). Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".
- Hunt, B. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Jacobs, B. y van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21, 535-592.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Millar, S., y Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Kalivoda, P., Sorrell, G.R. y Simpson, R.D. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18(4), 255-272.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Leithwood, K. (1992). The principal's Role in Teacher Development. In M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). London: Falmer Press.
- Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE 13/04/2007).
- Lomas, L. y Kinchin, I. (2006). Developing a Peer Observation Program with University Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Madaus, G., Scriven, M.S. y Stufflebeam, D.L. (2000). *Evaluations Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhof Publishing.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Margalef, L. y 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.
- Mayor, C. (2002). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Disponible en: <http://www.educacion.es/eu2015> [recuperado el 10/01/2011].
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.

- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Mullen, C.A (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Nyquist, J.D. y Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about TAs. En M. Marincovich, J. Prostko y F. Stout (Eds.), *The professional development of Graduate Teaching Assistants* (pp. 61-68). Londres: Anker Publishing Company.
- O'Neill, G., Moore, S., y McMullin, B. (Eds.) (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.
- Pagani, R., Vadillo, O., Buela-Casal, G., Sierra, J.C., Bermúdez, M.P., Gutiérrez-Martínez, O., Agudelo, D., Bretón, J., y Teva, I. (2006). *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: ACAP.
- Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Villar-Angulo, L.M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.