



Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia *

Mentoring in higher education. Letting it work to the experience

Marita **Sánchez Moreno**

Universidad de Sevilla

Correo electrónico: marita@us.es

Resumen:

La Universidad española se encuentra en un momento crítico y decisivo. Los retos y desafíos que afrontará en estos próximos años relacionados con la Convergencia Europea van a suponer necesariamente cambios conceptuales y estructurales importantes. Uno de los pilares fundamentales que sustenta este proceso de cambio radica en tomar conciencia de la importancia que supone prestar atención a los procesos de formación de los docentes universitarios, una actividad que tradicionalmente se ha relegado en nuestra universidad. Este artículo argumenta la conveniencia de incorporar procesos de asesoramiento en el contexto universitario de manera sistemática e institucionalizada, como herramienta para la formación de los docentes en este modelo nuevo de universidad, y en consecuencia, como ayuda hacia la mejora y al incremento de la calidad docente. Partimos de la idea de aprovechamiento de recursos humanos existentes en la propia Universidad. Por eso, planteamos la pertinencia de recuperar la experiencia de profesores veteranos en la institución para la puesta en marcha de estos procesos de asesoramiento universitarios, ya que estos profesores conocen bien la cultura institucional y dominan el contenido curricular del área disciplinar. El artículo analiza la figura de estos profesores denominados *mentores* desde la comprensión de rol como tal, las características que les son atribuidas, la formación requerida para el desempeño de las funciones de asesoramiento, las actividades encomendadas y las dificultades detectadas en el ejercicio del rol. Este análisis queda ilustrado por la experiencia de asesoramiento desarrollada en la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: Proceso de asesoramiento, educación superior, mentores.

Abstract:

Spanish Universities are going through critical and decisive moments. The challenges they will face during the next few years are related in a high degree with the process of European convergence, which will imply important changes, both conceptual and structural. University teacher education will undoubtedly be one of the main bases areas affected by such a process of change. However, this is an area which has traditionally been forgotten within our universities. This paper, therefore, proposes the introduction of systematic and institutionalized processes of advisement mentoring programme as a tool

Recibido: 26/02/2008

Aceptado: 25/04/2008

for university teacher education. To do this, it will be proposed that universities take advantage of their own human resources and teaching experience. So, experienced teachers can be involved in advisement processes addressed to beginners due to both, their mastering of matters and their deep understanding of the organizational culture. The paper analyzes the role, characteristics and preparation requirements of such mentor teachers, as well as the activities to be carried out and the difficulties encountered while carrying out their role. This analysis will be accompanied by an experience developed at the University of Seville.

Key words: Mentoring, Higher Education, Mentors

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La universidad española se ha caracterizado por seguir esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías. Sin embargo, esta concepción de universidad está cambiando. La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables. Esto supone diseñar una formación universitaria alejada de los cánones tradicionales de enseñanza y centrar el proceso de formación en los propios alumnos. Supone igualmente buscar y ensayar nuevos métodos de enseñanza que fomenten las habilidades descritas y coloquen al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando una mayor participación, implicación y compromiso de los mismos en los procesos de formación.

La Universidad tiene planteado en este momento un desafiante e inminente reto: la implantación de nuevos planes de estudios. Estos nuevos estudios suponen una ocasión y una oportunidad única para la innovación y la respuesta adecuada y crítica a las necesidades de la sociedad. Ello exigirá incidir en políticas de innovación docente, mediante una docencia más tutorizada, con formas mixtas y atención más directa al estudiante. Habrán de desarrollarse sistemas tecnológicos como apoyo a la docencia y habrá que potenciar la enseñanza práctica, el aprendizaje en el ejercicio de la actividad y la elaboración de trabajos, a fin de garantizar el conocimiento necesario y las competencias requeridas. Es imprescindible, por lo tanto, la formación y el reconocimiento de las tareas del profesorado, que han de estar muy vinculadas a potentes sistemas de evaluación que sean creativos, pero a la vez operativos y muy acordes a las diferentes realidades de nuestro contexto universitario.

Esta es la cuestión que viene creando incertidumbre a muchos profesores universitarios ya que supone modificar o, en algunos casos, cambiar radicalmente las prácticas habituales de docencia después de años de trabajo y esfuerzo de aprender a desempeñar la función docente. Y todo ello ante un escenario incierto como es la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior que afecta tanto a aspectos curriculares como de panificación docente, a temas relacionados con las condiciones de aprendizaje y

formación de cada centro y cada universidad, así como a las diferentes culturas universitarias establecidas.

Decíamos al principio que los cambios en la sociedad del conocimiento vienen demandando un modelo nuevo de universidad capaz de dar respuesta a los nuevos desafíos que se vienen planteando. Tal y como afirma Martínez (en Carreras, Escofet, Gros y otros, 2006, 17)

nos hallamos ante un cambio en la universidad que no representa sólo un cambio en los planes de estudio o una reforma más o menos formal de la manera de plantear la docencia y entender la tarea del estudiante (...) Estamos a las puertas de un cambio que afecta a la mayoría de los elementos que configuran la cultura docente en la universidad y, por extensión, a la forma de abordar la formación de su profesorado.

Hablamos por tanto de un cambio profundo y complejo que requiere nuevos planteamientos del modelo teórico y de la práctica de la enseñanza y la formación del profesorado en la universidad.

Probablemente uno de los pilares fundamentales que sustenta este proceso de cambio radica en tomar conciencia de la importancia que supone prestar atención a los procesos de formación de los docentes universitarios, una actividad que tradicionalmente se ha relegado en nuestra universidad.

Ciertamente la universidad cuenta con un profesorado con una vasta preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero que, por el contrario, presenta mayor deficiencia en formación pedagógica y en habilidades sociales. Los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen en buena medida muchos de los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos. Se oferta escasa formación al profesorado universitario al inicio de su carrera docente y la red de formación permanente para el profesorado universitario es inexistente prácticamente en todo el territorio español. Sin embargo, el docente universitario se caracteriza por poseer un triple papel, ya que han de repartir el tiempo de su actividad profesional entre tareas de docencia, de investigación y de gestión, aunque la actividad central y más premiada sea la investigación. Como puntualiza Rodríguez Espinar (2003) existe un *equilibrio inestable* entre docencia e investigación.

Este panorama de cambios y nuevos retos que se dispone a afrontar la universidad, esta profunda preocupación en la vida universitaria por temas que hasta ahora habían sido ignorados como los relativos al aumento de la calidad docente y como consecuencia a la preocupación por temas relacionados con la formación y el desarrollo del profesorado, nos invita a poner en marcha diferentes acciones que impulsen ese nuevo entendimiento de universidad. Una de las acciones que entendemos habría que potenciar para contribuir a esta nueva visión de la enseñanza universitaria son los procesos de asesoramiento en el contexto universitario, puesto que el asesoramiento es un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente

... un proceso que debe favorecer la *reflexión crítica* sobre la práctica del profesor o del centro, como premisa de la mejora de la calidad profesional (Marcelo, 1996, 29).

Las condiciones organizativas que afectan al contexto institucional del aprendizaje en la Universidad (Sánchez y López, 2002, Zabalza, 2002, Fernández, 2003), condiciones de *incertidumbre* como denomina Barnett (2002), nos ayudan a reconocer un perfil de profesor universitario que trabaja de forma muy autónoma y que goza de bastante independencia lo que en muchas ocasiones- sobre todo en los primeros años de trabajo profesional- se traduce en cierta apatía y aislamiento profesional. El análisis de esta situación nos pone de manifiesto que como dijera Llano (2003, 11)

la salida del atolladero nunca vendrá desde fuera de la universidad. Son los propios universitarios –profesores, gestores y alumnos- quienes han de renovar desde dentro la institución que les acoge y que ha de ser, ella misma, sujeto y objeto de continua innovación. Nadie lo va a hacer por ellos, mejor que ellos si ellos no lo hacen. Por eso creemos que la apuesta por incorporar procesos de asesoramiento en la universidad de forma sistemática e institucionalizada, puede ayudarnos a conseguir procesos de calidad en la cotidiana labor docente.

2. LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Como ya desarrollamos en otro trabajo (Mayor y Sánchez, 2000) el asesoramiento entendido en su sentido más amplio, no es más que un recurso de cambio y mejora mediante el cual se proporciona a los centros y sus docentes el apoyo necesario que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que esas instituciones puedan elaborar sus proyectos de cambio. Hace ya algunos años que Lippit y Lippit (1986, 1) definieron el proceso de asesoramiento como

"una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio".

El asesoramiento por tanto, contribuye y facilita los procesos de cambio y mejora profesional.

Se trata de un proceso de trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente. Tanto asesor como asesorado se involucran en un proceso de comunicación confidencial y colaborativo, orientado a la mejora profesional, a la adquisición de destrezas y habilidades profesionales que requiere de un compromiso compartido de responsabilidad por las partes implicadas y que finalmente, precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación asimétrica entre los implicados, sino más bien, una actitud predominante de

generar un conocimiento compartido en torno a temas o prácticas que se quiera revisar.

Esta caracterización nos conduce a considerar algunas implicaciones importantes. Por una parte, que el asesoramiento es un proceso que debe favorecer la *reflexión crítica sobre la práctica* del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional. En segundo lugar, *la confianza y la apertura* que necesita desarrollar el profesor asesorado se sustenta en la percepción de credibilidad del asesor. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con *el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación* que el asesor desarrolle.

Una idea evidenciada y asumida por un buen número de responsables educativos es que los procesos de cambio, mejora, innovación educativa, investigación, desarrollo curricular o de formación tienen más sentido y más impacto si éstos se desarrollan en el propio contexto de trabajo de los docentes. Dichos procesos pueden resultar más exitosos si cuentan con el asesoramiento de agentes internos que faciliten dichos procesos, pero también resulta interesante contar con una mirada externa que desde otra perspectiva pueda colaborar en la dinamización y desarrollo de los mismos. Si la persona o personas responsables de dinamizar y colaborar en los procesos de mejora pertenecen a la estructura formal de una institución, hablamos de asesoramiento interno. Cuando se localiza fuera de ella nos referimos al apoyo/asesoramiento externo. En el contexto universitario un asesor interno podría ser definido como aquel profesor que realiza en el departamento o centro al que pertenece tareas relativas a:

- Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa
- Supervisar y orientar el trabajo de otros compañeros
- Diseñar la formación de otros profesores
- Coordinar y apoyar el trabajo en equipo
- Tomar parte en actividades de evaluación
- Facilitar recursos

La figura del asesor interno podemos canalizarla en la universidad a través de diferentes roles. En primer lugar, cada Facultad o Escuela Universitaria podría contar con un *Coordinador/a de Formación*. Una persona que conociendo las características e idiosincrasia, la estructura y la cultura de esa institución fuese la responsable de los procesos de formación e innovación en ese centro. Entendemos que es una forma de respetar y dar respuestas a la diversidad de necesidades, contenidos y metodologías que cada Facultad o Escuela tiene.

En segundo lugar, cada departamento podría disponer de profesores con experiencia que asesorasen a profesores o grupos de profesores que bien sean noveles en la profesión o bien, principiantes en determinadas áreas o disciplinas. Nos referimos a la figura de profesores *mentores*. Sobre esta figura insistiremos más adelante.

El asesoramiento externo, por otra parte, lo encarnan todas aquellas personas que sin estar vinculadas administrativamente a la estructura interna de la institución, prestan asistencia o ayuda en actividades de mejora. Sus tareas pueden consistir en promover experiencias, diseñar, diagnosticar, planificar, proporcionar estrategias, recursos, en definitiva, en gestionar procesos de cambio. Esta ayuda externa en la universidad puede venir canalizada a través de especialistas de diferentes áreas dispuestos a trabajar con grupos de profesores que demanden su asesoramiento. Pueden ser, por ejemplo, especialistas en pedagogía, psicología sociología, que en colaboración con los asesores internos constituyan un referente de apoyo para los profesores o grupos de trabajo de profesores. El espacio-espejo que ofrece este asesoramiento externo, permite una observación y una reflexión, organizadas por un tercero, de las propias prácticas (Angel y Amar, 2007). Este asesor conoce peor que el profesor o el grupo de profesores que está siendo asesorado la realidad contextual que les circunda. Pero precisamente ese desconocimiento es también una garantía de su eficacia, ya que le fuerza a adquirir cierta distancia respecto al contenido sobre el que el asesor informa, a adoptar la neutralidad necesaria y a demostrar ausencia de prejuicios para los profesores asesorados. Nuestra apuesta se dirige hacia el modelo de asesoramiento basado en el trabajo conjunto entre asesores y profesores en base a las necesidades e intereses que los grupos de trabajo demanden, ya que nos parece más congruente con la particular naturaleza organizativa de las instituciones educativas de educación superior. El programa desarrollado en el Collage Education de la Universidad del Sur de Florida es un ejemplo de este tipo de programas en el que podemos encontrar una relación triangular formada por los profesores asesorados, los mentores colegas pertenecientes al mismo departamento de dichos profesores y miembros del equipo de gestión de la Universidad (Mullen, Feyten, Holcomb et all, 2008).

Ahora bien, esto no significa que los procesos de mejora no puedan tener lugar en ausencia del asesoramiento tanto interno como externo. Pero sí es previsible que el éxito, la proporción y la eficacia de los resultados se vean incrementados como consecuencia de la disponibilidad de ayuda.

3. LOS MENTORES: PILARES FUNDAMENTALES EN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Hasta ahora hemos hablado de los nuevos retos que se disponen a afrontar las instituciones universitarias y de la conveniencia de incorporar procesos de asesoramiento que faciliten el tránsito hacia la mejora y contribuyan a incrementar la calidad docente. Hemos hecho también, una rápida referencia a posibles figuras que potenciarían esos procesos de asesoramiento. Queremos detenernos ahora en desarrollar el papel que supone la presencia de profesores mentores en las dinámicas de asesoramiento en la universidad.

Existen experiencias en diferentes niveles educativos, tanto en nuestro contexto (Marcelo, 1995, Sánchez Moreno, 1990; 1994; 2003), como fuera de él (Achinstein y Athanases, 2006), que demuestran las virtualidades del trabajo de profesores con experiencia que asesoran a otros profesores menos experimentados, bien porque sean nuevos en la profesión, o bien porque sean

nuevos en la disciplina, o porque hayan vuelto a la profesión después de algunos años de excedencia del ejercicio profesional. Contamos también con recientes experiencias de alumnos-mentores universitarios. Son alumnos de cursos superiores que participan en programas de socialización de los nuevos estudiantes cuando ingresan en las diferentes facultades o escuelas universitarias. E incluso alumnos mentores en las residencias universitarias, cuyo papel es ayudar en el proceso de integración de los *nuevos* a la institución. Pero no son muchas las experiencias en el nivel universitario que recogen la puesta en marcha de programas de asesoramiento a profesores universitarios en los que aparezca la figura de profesores mentores como parte integrante de dichos programas. Sin embargo, recientes investigaciones ponen de manifiesto que los profesores universitarios que son formalmente *mentorizados* demuestran una mayor productividad en liderazgo, reciben becas más competitivas y publican más que los profesores que no cuentan con el apoyo de profesores mentores (Coleman et al., 2006; Johnson, 2006; Johnson y Mullen, 2007). Relaciones de asesoramiento basadas en el *mentoring* promueven la socialización, el desarrollo profesional, la potenciación de destrezas, los ajustes psicológicos oportunos y la preparación para el liderazgo. Los profesores que han sido asesorados por mentores manifiestan mayor satisfacción con sus carreras profesionales; disfrutan más de los aspectos positivos y relativizan los conflictos; experimentan mayores compromisos con la institución y/o profesión; aprenden a reflexionar sobre su propia práctica que a su vez, mejora como fruto de dicha reflexión; incrementan la capacidad para valorar sus habilidades; aumentan la confianza en sí mismos y adquieren seguridad en sus actuaciones; reducen el sentimiento de aislamiento característico del nivel universitario; aumentan la colegialidad; presentan una buena disposición al cambio y, finalmente, aprenden a trabajar y a colaborar con otros compañeros en tareas relacionadas con la planificación, la evaluación, la búsqueda de nuevas metodologías, etc. Todas estas experiencias hacen que estos profesores colaboren con más probabilidad con otros profesores ejerciendo como mentores de los mismos. (Sánchez y Mayor, 2006; Mullen, 2008).

El proceso de *mentorización* consiste en el establecimiento de *una relación en la cual una persona invierte tiempo y experiencia en otra, para responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas* (Shea, 1994 en Mullen, 2008). Se trata de un proceso educativo dirigido hacia la enseñanza y aprendizaje dentro de diádas, grupos y culturas. Tal y como aportan Angel y Amar (2007, 12) *un proceso de acompañamiento destinado a favorecer un entorno de crecimiento y optimización del potencial de la persona o de un grupo de personas desde el respeto a su integridad*. Para Tejedlo (en Avani y Kell, 2008) asesoramiento mediante mentores es un proceso en el cual individuos comparten su experiencia, conocimiento y destrezas con un asesorado. Dubin y Recht (2008, 129) definen *mentoring* como un

programa estructurado que proporciona a los nuevos miembros de la universidad mentores quienes ofrecen una orientación enfocada tanto hacia la cultura como a un apoyo emocional e instructivo.

En este proceso de acompañamiento se requiere que la persona que actúa como mentor presente una serie de características que veremos a continuación pero sobre todo se prima la experiencia de estos profesores que van a desempeñar labores de asesoramiento.

Entonces, ¿quienes son los mentores? Se trata profesores que gozan de experiencia profesional, que manifiestan cierta sensibilización ante los problemas docentes y organizativos, que asisten a profesores nuevos en la institución o a colegas con menos experiencia y les ayudan a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelven. Personas que guían, aconsejan y apoyan a otras que carecen de experiencia y que están dispuestos a facilitar el desarrollo profesional de sus compañeros. Se confía en los mentores porque ellos *recorrieron el camino* con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas (Daloz, 1986). Entre las características personales que parecen recomendable que presenten los profesores mentores recogemos: el compromiso, la flexibilidad, la tolerancia, el entusiasmo, la transparencia, la empatía, la capacidad de reflexión y la seguridad en si mismos, entre otras. En cuanto a las profesionales se recomienda que los mentores sean: habilidosos en la reflexión y análisis de la enseñanza; demuestren tener éxito en sus clases; dispongan de habilidad para enseñar/trabajar a/con colegas; sepan como interactuar con diversas personalidades; conozcan los *trucos* de la profesión; comprendan y se manejen en la cultura profesional; sean valorados por colegas y alumnos y dominen los conocimientos propios de la disciplina (Zimpher y Rieger, 1988; Sherman y otros, 1987, citado en Eison, 1989; Chronan-Hillix et al. 1986; Comerford, 1989; Sánchez Moreno, 1994).

Carol A. Mullen (2008) recoge las funciones más técnicas como otras que tienen un carácter más psicosocial que se asignan a mentores que participan en programas de asesoramiento. Entre las primeras la autora apunta las siguientes funciones:

- (a) *Patrocinio*: el mentor recomienda a los profesores asesorados para desempeñar roles tanto dentro como fuera de la institución.
- (b) *Exposición y visibilidad*: El mentor impulsa a los asesorados a participar en comisiones y redes.
- (c) *Preparación y formación*: el mentor comparte conocimiento acerca del campo y los aspectos que son necesarios para triunfar. También puede compartir ideas acerca de la enseñanza o sugerir vías para realizar las tareas.
- (d) *Protección*: el mentor ampara a los profesores que asesora en tareas que les son costosas tanto relacionadas con la enseñanza como aquellas otras que pueden tener que ver con aspectos más administrativos o técnicos (tales como solicitar becas, solicitar proyectos o redactar artículos)
- (e) *Desafío en la misión*: El mentor anima a los profesores asesorados a investigar o enseñar utilizando nuevas estrategias o técnicas y a proporcionar retroalimentación en el proceso.

Las funciones que la autora denomina psicosociales incluyen:

- (a) *Rol de modelo*: El mentor proporciona un ejemplo positivo en la organización y gestión del conjunto del trabajo que ha de ser realizado, incluyendo el tratamiento del stress y las relaciones de las personas en la institución.
- (b) *Aceptación y confirmación*: el mentor proporciona apoyo y confianza. Los errores son entendidos como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Los mentores no enjuician y respetan a las personas aunque presenten características de personalidad diferentes.
- (c) *Recomendación, consejo*: El mentor discute con los profesores asesorados acerca de sus ansiedades y preocupaciones que pueden afectar a su desarrollo profesional. Siempre manteniendo la confidencialidad.
- (d) *Colega*: Mentor y profesor asesorado participan de una interacción social.

4. NUESTRA EXPERIENCIA EN EL TRABAJO CON PROFESORES MENTORES

En este apartado queremos comentar nuestra experiencia derivada del trabajo con profesores universitarios que se han desempeñado como profesores mentores en la Universidad de Sevilla. Desde hace diez años miembros del Grupo de Investigación IDEA! bajo el amparo institucional del ICE de la Universidad de Sevilla venimos desarrollado un programa de formación para profesores noveles universitarios dirigido a docentes que lleven como máximo 3 años impartiendo docencia universitaria. Nos propusimos diseñar un programa que vinculara formación y contexto de trabajo, es decir, un programa que ayudase a los profesores noveles a adquirir destrezas como docentes en el contexto de su propio Departamento. Por eso, este proyecto ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios fomentar la creación de equipos docentes, constituidos en el seno de los Departamentos, compuestos por un profesor mentor y varios (entre 3 y 5) profesores principiantes. Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo: los mentores asisten a sesiones de formación relacionadas con estrategias de asesoramiento (construcción de la relación, comunicación, observación y análisis de clases...). Los profesores principiantes asisten a sesiones de formación referidas a aspectos didácticos (planificación, metodologías, evaluación, contexto institucional, educación de la voz, aprendizaje de los alumnos, tutorías, nuevas tecnologías, etc.). Además cada equipo docente que conoce la problemática de su área disciplinar y la cultura específica de su departamento, debate problemas, dialoga, analiza y busca diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se les plantean.

Varias fueron las premisas sobre las que construimos este programa formativo destinado a profesores principiantes de Universidad:

- (a) Atendimos a las necesidades específicas de cada uno de los profesores implicados.

- (b) Potenciamos la formación en el contexto de trabajo, recuperando el aprendizaje de colegas con más experiencia.
- (c) Planteamos una estructura flexible y que combinase diferentes tipos de actividades (presenciales /no presenciales, bien ligadas a la idea tradicional de seminario o ligadas al taller y a actividades que se pudiesen llevar a cabo por los equipos docentes en función de sus intereses y demandas particulares; actividades en equipo e individuales; actividades con diferentes metodologías así como diferentes estrategias de análisis de la práctica.
- (d) Exigimos a los participantes que fuesen protagonistas reales de su propio aprendizaje para lo que diseñamos un programa muy autónomo.
- (e) Solicitamos que la participación fuese voluntaria y dejamos plena libertad para la constitución de los equipos docentes.

El análisis y la reflexión sobre la práctica docente constituyen el hilo conductor de este programa porque *si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio* (Fernández, 2003, 175). Esta actividad principal fue canalizada a través de dos vías:

- 1.) El trabajo de los docentes principiantes con profesores que ya gozan de cierta experiencia y que denominamos mentores, a través de la puesta en marcha de ciclos de mejora.
- 2.) El trabajo de los docentes principiantes en talleres de análisis.

Este programa de formación, además, pretende responder a la idea de *aprovechamiento de los recursos humanos* existentes en la propia Universidad. De ahí el énfasis que hemos puesto en la figura del *mentor*, aquél profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, y saber-hacer a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración durante el proceso de socialización e integración de estos profesores principiantes en los primeros años de docencia. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Son los profesores mentores los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa y los que contribuyen, en buena medida, a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa viene representada por profesores con amplia experiencia profesional –docente al menos diez años- que voluntariamente deciden implicarse en el programa y dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Nuestra experiencia en el desarrollo de este programa de formación destinado a profesores noveles de universidad nos ha permitido identificar algunos factores que favorecen la relación de colaboración entre profesor mentor y profesor principiante y que algunos de ellos, a su vez, nos sirven para proponer que se tenga en cuenta a la hora de seleccionar a los profesores mentores en futuros programas de este tipo. En primer lugar, podemos destacar que tanto los profesores principiantes como el mentor que se va a responsabilizar de su asesoramiento pertenezcan a la *misma área disciplinar*, incluso que sean colegas de la misma materia. No parece indispensable, pero resulta aconsejable que estos profesionales pertenezcan al mismo departamento

universitario, en el que predomina una determinada cultura, se establecen ciertas relaciones interpersonales y se opera de un modo concreto. Además, favorece las relaciones profesor mentor-profesor principiante/s que la *elección para trabajar conjuntamente sea voluntaria*, es decir, desde la coordinación del programa no se establece un emparejamiento o asociación entre los diferentes profesionales a priori, sino que por el contrario, son los mismos profesores que se implican en este programa, los que deciden libremente aquellas personas con las que están dispuestos a trabajar. *Establecer y delimitar con claridad las funciones y tareas a desempeñar* tanto por el profesor mentor como por el/los principiante/s es otra consideración a tener en cuenta. Aparece como una constante subrayada en muchos programas de este tipo tal como recoge la revisión realizada por Dubin y Recht. (2008).

A nuestros profesores mentores le encomendamos ayudar a los profesores principiantes a:

- desarrollar diferentes competencias propias de su profesión,
- desarrollar igualmente confianza en sí mismos,
- introducirles en la cultura de la profesión, del departamento y de la institución.

También solicitamos al profesor mentor que actuase como modelo, demostrando sus destrezas docentes en clase, en las relaciones sociales mantenidas con compañeros, en el trato con los alumnos, en la gestión de reuniones, teniendo un compromiso de trabajo personal y profesional así como de ayuda y desarrollo hacia el profesor principiante y, por último, siendo un elemento facilitador de cambio y perfeccionamiento. Además nuestros profesores mentores observaron a los profesores principiantes en su práctica docente y les proporcionaron una retroalimentación que les impulsaba hacia la autonomía y la autogestión.

En definitiva, se trata de que los mentores proporcionen a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza, les ayuden a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así como que a través de situaciones de simulación se examinen y evalúen los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora; además, los mentores pueden ofrecer distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases (Sánchez y Mayor, 2006).

Poder disponer de *tiempo y espacios* para desarrollar la actividad de formación aparece como un factor más que facilita la relación de asesoramiento entre los profesores. Del mismo modo, la posibilidad de la negociación y renegociación durante el proceso de trabajo facilita y agiliza los intercambios comunicativos entre los profesores del programa. Por último, el reconocimiento de la *reciprocidad en los aprendizajes* de tal manera que ambos sean conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos es otro de los factores identificados. En este sentido acordamos con Nicastro y Andreozzi (2003, 41) que

el asesor está lejos de ser quien pueda ofrecer la palabra justa, la mejor estrategia, la solución ideal para cada problema o dificultad planteados. En un movimiento de entrada y salida, de presencia y ausencia, su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre.

Otra cuestión de gran calado a tener en cuenta en la incorporación de la figura de mentores a procesos de mejora y desarrollo profesional, es la consideración de la formación otorgada a los profesores que van a desempeñar este rol. Es obvio que han de existir unas condiciones previas, tanto personales como profesionales, que faculten a estos profesores a ser candidatos a ejercer como mentores. Sin embargo, esas dotes o habilidades necesitan de una formación para que sean canalizadas y, en consecuencia, plasmadas en la relación de asesoramiento con eficacia.

En la experiencia que venimos comentando optamos por formar a nuestros mentores en la utilización de la estrategia formativa denominada *Ciclos de Mejora* (nosotros hemos denominado *Ciclos de Mejora* al mismo proceso que otros autores denominaron Supervisión Clínica). Esta estrategia formativa aparece como una modalidad de formación orientada hacia la reflexión y el desarrollo cooperativo de los profesores. Los principios, prácticas y filosofía de los Ciclos de Mejora proporcionan una orientación clara mediante la cual los profesores pueden utilizar apoyo colegiado para adquirir un mayor control personal sobre el conocimiento obtenido acerca de su propia enseñanza y aprendizaje. Los Ciclos de Mejora se describen por lo tanto, como un tipo de asesoramiento que impulsa a los profesores a implicarse activamente en la mejora de sus actuaciones docentes. Si exigimos a los docentes formas dinámicas de actuación en consonancia con una concepción de trabajo en equipo acordes con la cultura (significados compartidos) y trayectorias vividas en los departamentos universitarios, los Ciclos de Mejora pueden significar una estrategia válida puesto que:

- enseñan cómo conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal con el propósito de estructurar un trabajo compartido y reflexivo.
- representan, por lo tanto, una oportunidad para que los docentes se vuelvan más reflexivos y críticos con sus propias actuaciones,
- aparecen como una estrategia muy operativa en el sentido de que nos sugieren cómo hacer las cosas a diferencia de otros planteamientos que se quedan en el enunciado de sus principios filosóficos. Es decir, cada Ciclo de Mejora se concreta en cuatro etapas (entrevista de planificación, observación, análisis y entrevista de análisis) y la actividad a realizar en cada una de ellas queda explícitamente determinada, de manera que la práctica del proceso de asesoramiento facilita la localización de las áreas problemáticas y proporciona oportunidades para realizar observaciones y reflexionar sobre su contenido.

De este modo vemos cómo cada Ciclo de Mejora se diversifica en una serie de fases o etapas en las que se identifican las intenciones, problemas y preocupaciones de enseñanza que presenta un profesor determinado, se observa y recoge información sobre esos aspectos docentes previamente identificados de una sesión de clase y, por último, se reflexiona y analiza esa información para comprender y dar sentido a esa actuación docente. Los profesores mentores son formados para que guíen estos ciclos de mejora con los profesores a los que asesoran.

Las sesiones de formación de nuestros mentores se centran en dos grandes apartados. En primer lugar, trabajamos el rol del mentor: quienes son los mentores, qué hacen, desde qué modelos pueden trabajar, qué habilidades y destrezas conviene pongan en juego y qué funciones y tareas les pedimos que practiquen. En un segundo bloque les entrenamos en la utilización de los Ciclos de Mejora. Y para ello después de conceptuar teóricamente la estrategia formativa pasamos a revisar cada una de las etapas de dicha estrategia formativa y nos detenemos en cada una de ellas profundizando en su contenido, puesta en práctica, herramientas necesarias y habilidades sociales requeridas. Además realizamos simulaciones en las que los profesores que están siendo formados para ser mentores representan el rol en una situación ficticia trabajando con otros compañeros en formación o bien utilizando grabaciones en video de diferentes profesores.

Resulta muy práctica y enriquecedora la experiencia del análisis de grabaciones en video de actuaciones docentes de los propios docentes (principiantes y mentores). Es una actividad que de una forma precisa, clara y concreta ayuda a poder realizar auto-observaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona. Este es el momento en el que los profesores ponen en juego todo su repertorio de habilidades personales y profesionales (sociales y comunicativas, las *técnicas específicas para escuchar* adecuadamente, para conducir adecuadamente una entrevista, para realizar una observación, para ofrecer una crítica constructiva, para ser asertivos...) imprescindibles para el éxito de este proceso de asesoramiento.

5. QUÉ DICEN NUESTROS MENTORES

Después de siete ediciones del Programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios, decidimos formalizar el proceso de evaluación y análisis del mismo a través del proyecto de investigación de I+D titulado *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario* dirigido por la profesora Mayor (en prensa) y subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En la primera parte de la investigación, cuyo carácter fue más extensivo y cuantitativo, quisimos conocer –entre otras cuestiones– las opiniones de los mentores que habían participado en el programa de formación relacionadas con la función que habían desempeñado, para lo que utilizamos un cuestionario diseñado *ad hoc*. A continuación presentamos los resultados de dicho trabajo en

relación a las opiniones y creencias que manifiestan los profesores mentores de nuestra universidad, respecto a:

(a) la formación

Los mentores consultados coinciden en destacar que el buen funcionamiento de la Universidad depende de cada uno de los miembros que la componen. Por ello, opinan que la Universidad debe asegurarse de que sus miembros estén bien formados para desempeñar sus funciones correspondientes. Además estiman que la mejora del profesorado no sólo es cuestión de tiempo, sino que es necesaria una formación previa y específica para lograrla, así como adecuar sus condiciones a la tarea docente. Creen que un adecuado desarrollo profesional les permitiría alcanzar un equilibrio personal en su profesión, ya que les proporcionaría más seguridad y confianza en su trabajo.

(b) las necesidades formativas como mentores

Ninguno de los mentores consultados considera que su nivel de formación sea muy alto. Sí parecen coincidir en que poseen la capacidad para adaptar y elaborar materiales de enseñanza y que conocen la estructura, normas y funcionamiento del Departamento. También reconocen que disponen de formación aceptable en el conocimiento de cómo funcionan y se utilizan los recursos didácticos disponibles (ordenador, audio, TV y video), en escuchar y aceptar diferentes puntos de vista de los demás aspectos que los asesores consideran necesarios para desempeñar su rol como mentores. Y finalmente manifiestan saber orientar a los profesores a partir de las observaciones efectuadas en clase. Por el contrario, nuestros mentores consideran tener más dificultades a la hora de iniciar y construir una relación de confianza con los profesores a los que asesoran, saber organizar el tiempo y el espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje con ellos y exponer de manera didáctica un determinado contenido. Y todavía menos formados se encuentran para el ejercicio de diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones, o en la elaboración de instrumentos de evaluación que sean válidos y fiables, en el conocimiento de diferentes técnicas de observación y análisis de la enseñanza, o en relación con cómo aprenden los adolescentes y adultos.

Pero realmente manifiestan carecer de formación en el conocimiento de diferentes estrategias de formación del profesorado, de técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas en cuestiones relacionadas con el clima y cultura de las organizaciones, liderazgo y dirección, y en la destreza para identificar las resistencias personales de los alumnos al cambio de estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como a diseñar, desarrollar y coordinar programas de formación del profesorado.

Asumen, sin embargo, con naturalidad la capacidad que reconocen tener para motivar a los profesores en la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, para crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados, para conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos y para definir su propio papel como mentores ante los profesores.

Los mentores otorgan un alto grado de importancia de su formación a saber utilizar adecuadamente los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de formación y a poseer la capacidad para desarrollar demostraciones didácticas propias de la especialidad.

(c) las estrategias de asesoramiento

En cuanto a las estrategias de asesoramiento, encontramos que los mentores de nuestra investigación entienden que un buen asesoramiento consiste en que el mentor-asesor debe ayudar a que los profesores tomen sus propias decisiones, definiendo de esta forma un perfil marcado por un estilo de asesoramiento de tipo colaborativo, lo cual implica para los propios mentores que su función principalmente se centre en guiar a los profesores en la búsqueda de mejores formas de enseñanza en la Universidad. Para los participantes en el estudio un buen mentor es aquel que es capaz de apoyar y orientar al profesorado y que es, además, un acompañante en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, no señalan como prioridades en el rol del mentor la experiencia en determinadas técnicas de enseñanza, ni que se certifique ser un especialista del área de conocimiento.

Para los mentores consultados, las estrategias más adecuadas para desempeñar su función asesora son por este orden: guiar la reflexión individual sobre la propia práctica, el aprendizaje mutuo y la presentación y aclaración de conceptos. Además piensan que entregar guías de enseñanza no es una estrategia válida.

Un 40% de las respuestas de los asesores del programa que han respondido el cuestionario nos confirman que el estilo de asesoramiento que se considera más adecuado y provechoso para el trabajo con profesores universitarios es tanto trabajar en grupos de profesores con distintas experiencias así como proyectos de formación de profesores que sigan la reflexión conjunta de éstos con sus asesores. La tendencia mayoritaria es destacar un estilo de trabajo colaborativo, frente a un estilo de asesoramiento individual y directivo.

(d) al impacto de la formación recibida

Los mentores desde su rol de docentes se muestran de acuerdo en afirmar que este tipo de formación recibida en el programa de formación al que han asistido les ha hecho concienciarse más por la enseñanza. Estiman que los aprendizajes obtenidos en dicho programa han podido aplicarlos a la práctica con facilidad y que después de la formación recibida se implican mucho más en los procesos de planificación de la enseñanza y se encuentran mucho más a gusto con la forma en la que enseñan. Se encuentran más capacitados para programar sus clases en colaboración con otros compañeros. Respecto a su rol como mentores creen que efectivamente la formación recibida en el programa les ha capacitado para asesorar a profesores principiantes, respondiendo a las necesidades individuales de éstos y a sus demandas.

Como consecuencia de la participación en el Programa los profesores mentores piensan que se han producido una serie de cambios en su práctica diaria entre los que destacan:

- La realización de planificaciones más reflexivas, que se dirigen a potenciar la participación del alumnado en las clases.
- Incremento en la relación con los compañeros y participación en procesos de planificación de tipo colaborativo.
- Sesiones de tutoría más ricas y participativas.
- Mejora de los procesos evaluativos.

En definitiva, los mentores en sus *declaraciones generales sobre la formación* están de acuerdo en que el buen funcionamiento de la institución universitaria depende de cada uno de los miembros que la componen, por ello, la Universidad debe asegurarse de que sus miembros estén bien formados para desempeñar sus funciones.

En lo que se refiere al *nivel de formación*, los mentores se consideran formados en la adaptación y elaboración de materiales de enseñanza, en el conocimiento de la estructura, normas y funcionamiento del Departamento, en la utilización de los recursos didácticos disponibles y en saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista de los demás.

En cuanto al *grado de importancia* sobre los temas de la formación, los mentores piensan que uno de los principales es saber utilizar adecuadamente los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de formación y poseer la capacidad para desarrollar demostraciones didácticas propias de la especialidad. Asimismo valoran en importancia la motivación de los profesores para el funcionamiento de grupos de trabajo y orientar a los profesores a partir de las observaciones efectuadas en clase.

Los mentores se quedan con el concepto de asesor que hace referencia a la tarea de *ayudar* a los profesores a que tomen sus propias decisiones, guiándolos en la búsqueda de mejores formas de enseñanza en la Universidad y proporcionándoles oportunidades para poder realizar prácticas suficientes.

En cuanto a la *evaluación de la formación recibida*, los mentores se manifiestan satisfechos con la misma ya que los objetivos y las tareas propuestas han sido los adecuados; los módulos del programa han sido pertinentes para las metas previstas, al igual que las metas y objetivos alcanzados.

Por último, los mentores manifiestan haber tenido *dificultades* con el tiempo destinado a las tareas de asesoramiento, y sobre todo en el sentido de compatibilizar las agendas entre los profesores asesorados y ellos como mentores. En segundo lugar, y muy ligado a este problema, aparece el tema de los incentivos. Hasta ahora los profesores implicados en programas formativos lo hacen por puro altruismo, compromiso y responsabilidad personal. La implicación en estos programas formativos no otorga ningún reconocimiento oficial con la

entidad suficiente como para que sea un mérito valorado, por ejemplo, en la promoción profesional a través de los tribunales de acceso a los diferentes cuerpos docentes. Además, los profesores mentores también entregan parte de su tiempo y su disponibilidad por pura generosidad y altruismo a fin de contribuir a la formación de sus colegas. Por tanto, tal y como se presentan las situaciones y atendiendo a las características que hemos comentado, hay que contar con un alto grado de interés y motivación de los participantes para que realmente la relación de asesoramiento y el desarrollo del proceso sea un éxito. Resulta imprescindible que la institución universitaria refleje con sus actuaciones que la formación docente es un objetivo prioritario para ella (Fernández 2003).

En la segunda parte de la investigación llevamos a cabo un estudio en profundidad en el que revisamos las prácticas de varios grupos de profesores que se encontraban participando en el programa formativo centrado en el asesoramiento por colegas y basado en el análisis de la práctica educativa, para, concretamente, analizar la figura del mentor en esos procesos de asesoramiento didáctico y curricular y poder establecer las estrategias más habituales usadas por dichos mentores como agentes de cambio para el desarrollo profesional del profesor universitario.

Las conclusiones más significativas obtenidas del análisis transversal de los casos estudiados nos revelan que:

- 1.) Aparecen dos variables que inciden en el estilo de funcionamiento que adoptan los equipos docentes implicados en procesos de asesoramiento: el género de la persona que se desempeña como profesor mentor y el área de conocimiento del grupo de profesores.
- 2.) Los profesores mentores conocen el modelo de asesoramiento que les gustaría seguir –ligado a las propuestas que les ofrece la literatura al uso y a las planteadas en el curso, un estilo colaborativo- aunque su práctica les *traiciona*, lo que hace que, de forma inconsciente, nos presenten su talante más oculto y sincero y se muestren más directivos en sus actuaciones.
- 3.) De modo similar, pese a que los principiantes reconocen explícitamente la preferencia por un modelo de asesoramiento basado en el intercambio y la colaboración, en la práctica aceptan y, según parece, valoran el estilo directivo de sus respectivos mentores.

A partir de estas conclusiones, podría postularse la hipótesis de que el rol del mentor está tan estrechamente asociado a la representación tradicional del docente, basada en la autoridad y en un conocimiento supuestamente indiscutible, que quienes participan en una relación de tipo tutorial-desempeñando uno u otro rol- se sienten en el deber de asumir una posición acorde a esta representación. Así, los asesores adoptan una postura directiva, aún sin reconocerlo, y los noveles, la de aceptación de tal autoridad como legítima.

En términos generales, el estudio realizado confirma a través de las manifestaciones de los distintos agentes implicados en el trabajo de

asesoramiento que fueron consultados en relación a las estrategias y proceso de asesoramiento que:

- la colaboración y el trabajo en equipo son los pilares básicos de todo proceso de asesoramiento.
- la reflexión sobre la propia práctica ha de ser uno de los principales objetivos del asesoramiento.
- se han de potenciar las situaciones en que docentes con diferentes experiencias y conocimientos fomentan procesos de aprendizaje mutuo.
- los profesores mentores aparecen como referentes de la relación de asesoramiento.
- un buen asesoramiento no consiste en la entrega de materiales didácticos a los noveles por parte del mentor.

Referencias bibliográficas

- Achinstein, B. y Athanases, S.Z. (Eds) (2006). *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Angel, P. y Amar, P. (2007). *Guía práctica del coaching*. Barcelona: Paidós.
- Avani, N. y Kell, J.M. (2008). Moving from the informal to the formal: A mentoring process for tenure-track faculty and lectures. En Mullen, C.A (Ed) *The handbook of formal mentoring in higher education* (pp.55-83).Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Gerona: Ediciones Pomares.
- Dubin, R. y Rect., D. (2008). The evolution of a university mentoring program from orientation to instructional and emocional support od new faculty. En Mullen, C.A (Ed) *The handbook of formal mentoring in higher education*.Norwood, MA: (pp. 107-143) Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Carreras J., Escofet, A., Gros, B. y otros (2006) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*, Barcelona: Octaedro
- Chronan-Hillix, Y.T. y otros (1986). Student´view of mentors in psychology graduate training. *Teaching of psychology*,13 (3), 123-127.
- Coleman J.C. et al. (2006). The transition from practitioner to professor: The struggle of new faculty to find their place in the word of academia en Mullen, C.A (Ed) (2007) *The handbook of formal mentoring in higher education*.Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Comerford, D. J. y otros (1989). *Teachers Helping Teachers*. San Francisco: Annual Meeting of the A.E.R.A.
- Daloz, L. (1983). Mentor Teachers who Make a Difference, *Change*, 15(6), 24-47.
- Eison, J.A. (1989). Mandatory teaching effectiveness workhops for new faculty:What a difference three yearsmake. *J.Staff, Porg., and Org. Dev.*,7 (2) 59-66.
- Fernández March, A. (2003). Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Johnson, W.B. (2006). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, W.B. y Mullen, C.A. (2007). *Write to the top! How to become a prolific academia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lippit, G. y Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.

- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Marcelo, C. (Coord) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón*, 48 (1), 5-25.
- Marcelo, C. y Sánchez, M.R. (1993). El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En Gairin, J. y Antúnez, S. (Coord), *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- Mayor Ruiz, C. (dir) (en prensa) *Asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesor universitario*. Sevilla: Servicio de Publicaciones
- Mayor, C. y Sánchez, M. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios*. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Mullen, C.A., Feyten, C.M., Holcomb, C., y otros (2007). Launching a new faculty mentoring program in a university research culture (pp.25-55). En Mullen, C.A (Ed) *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Mullen, C.A (Ed) (2008) *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Espinar, S. (2003) Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, *Revista de Educación*, 331, 67- 99.
- Sánchez Moreno, M. (1994). *Desarrollo profesional y organización escolar: La contribución de la Supervisión Clínica*. Sevilla: GID.
- Sánchez Moreno, M. (1994). Inventario de Creencias del Supervisor (I.C.S.): un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión. *Enseñanza*, 12, 109-137.
- Sánchez Moreno, M. (1994). La Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica. *Innovación Educativa*, 3, 79-104.
- Sánchez Moreno, M. (2003). El asesoramiento. En Sánchez Moreno, M. (Coord) *Coordinación de la Formación Guía II Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario* (39-71). Córdoba: UCUA.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2003). Experiencias. En Sánchez Moreno, M. (Coord) *Coordinación de la Formación Guía II Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario* (141-156). Córdoba: UCUA.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Sánchez, M. y López, J. (2002). Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad, en Mayor, C. (Coord) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (27-48). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zimpher, N. y Rieger, S. (1988). Mentoring teachers: What are the issues? *Theory into practice*, 3, (27) 175-182.