



CIOU

UVa 2020+1

**II Congreso Internacional
de Orientación Universitaria**
II International Conference of University Guidance

\ Buena orientación,
buena elección
\
\ Good guidance,
good choice

**Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero y Verónica Morcillo Casas
(Editores)**



Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía



Coordinación: Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero y Verónica Morcillo Casas

Edita: Grupo de Investigación “Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social”. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid

Diseño de portada: Iván Díez, Estudio Creativo

Maquetación: Luis Carro

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-33243-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial – Sin Obra Derivada



Valladolid, septiembre de 2021

Sugerencia de citación en referencias:

Carro Sancristóbal, L., Carabias Herero, M. y Morcillo Casas, V. (Eds.) (2021). *Buena orientación, buena elección. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. Valladolid, 1 al 3 de septiembre. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>

La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera

María Luisa Rodicio García¹, María Paula Ríos de Deus¹, María-José Mosquera-González¹,
Laura Rego Agraso¹ y María Penado Abilleira²

¹Unidad de Investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI). Universidad de A
Coruña (Galicia)

²Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Isabel I (Burgos)

< m.rodicio@udc.es > < paula.rios.dedeus@udc.es > < maria.jose.mosquera@udc.es >
< laura.rego@udc.es > < maria.penado@ui1.es >

Resumen

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel que estamos asumiendo como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/las estudiantes. En esta aportación se parte de las experiencias de mentoría en la Educación Superior, para proponer un modelo innovador, la Mentoría Dual; se realiza una aproximación a la percepción de profesorado y estudiantes acerca de las competencias para la mentoría y, finalmente, se presenta una propuesta de formación en el contexto universitario.

Palabras clave

Mentoría, Tutoría; *Peer Tutoring*; Orientación para la Carrera; Educación Superior

Introducción

A lo largo de los años se han ido desarrollando diferentes estrategias de seguimiento y orientación del alumnado universitario que, bien de forma paralela o integrada, continua o discontinua, formal o informal; han puesto el foco en enriquecer su experiencia formativa para lograr el fin último de la Enseñanza Superior: formar a personas competentes, con sentido crítico, capaces de crear e innovar y con sensibilidad hacia su entorno. En este proceso, la convergencia a Europa ha priorizado al estudiante, sus necesidades y las competencias que debe desarrollar para ser un buen profesional y ciudadano.

Es aquí donde el rol de tutor/a cobra protagonismo y se reivindica como la figura de apoyo por excelencia, que trasciende los contenidos propios de una asignatura (*teaching* o tutor/a académico/a), para ayudar en la adquisición de otras competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional del alumnado (Croda y Vallejo, 2021; Vázquez et al., 2019; Ponce et al., 2018; Álvarez y Álvarez, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Álvarez, 2013; García Nieto, 2008; García Nieto et al., 2005; Michavila y García, 2003; Sola y Moreno, 2005). Pero como en todo proceso de cambio, se necesita tiempo, sensibilización y formación para, en este caso, minimizar el impacto de unas inercias aprendidas que impiden avanzar en la conceptualización de los/las docentes como facilitadores de aprendizajes para la vida.

Esta transformación de la tutoría ha seguido y sigue ritmos diferentes, no siempre acompañados de acciones, por parte de las administraciones educativas, que contribuyan a su posicionamiento como eje clave y vertebrador de un sistema de Enseñanza Superior que pone el énfasis en el alumnado. Valga como dato que, para asumir el rol de tutor/a en la universidad, extensivo también a otros niveles educativos, sigue sin requerirse formación específica. Cualquier persona que accede a la docencia puede ejercer como tal.

En esta indefinición subyace el hecho de que, aunque se contemple el rol de tutor/a como una parte esencial del perfil profesional del docente en la universidad (Zabalza, 2007), no existe claridad acerca de las funciones específicas que debe realizar ni sobre las competencias que debe poseer. Ello hace que quede a merced de cada docente el cómo lo desarrolle y la importancia que le conceda en su quehacer diario. Este mal comienzo hace que emerjan situaciones de desigualdad en el trato con el alumnado y que se vayan poniendo parches en forma de actuaciones, programas o intervenciones aisladas, que complementan la actuación docente, y que no siempre son bien recibidas por el profesorado, que lo único que percibe es un incremento de sus funciones sin alcanzar a entender de qué se está hablando.

La activación de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros sirve de marco para articular una acción tutorial de calidad y permite contemplar diferentes propuestas complementarias como la que nos ocupa, la mentoría, concebida como otra forma de estar y acompañar al alumnado, desde una perspectiva integradora (Colvin y Ashman, 2010; Palmer et al., 2015), que pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Servir como recurso para resolver las necesidades de todas las personas implicadas.
- Desarrollar de forma práctica procesos eficaces de aprendizaje que, de otro modo, resultan tediosos y teóricos en exceso.
- Poner el énfasis en las potencialidades de cada persona, para facilitar la adquisición de conocimientos, actitudes o habilidades que puedan ser transferidas a su desarrollo personal, social, académico y profesional.
- Servir de sustento y de apoyo en los periodos de transición: inicio de los estudios universitarios, paso de unos estudios a otros o en la incorporación al mundo del trabajo.
- Desarrollar una implicación, compromiso y colaboración entre todas las personas implicadas, con el fin de potenciar lazos emocionales y afectivos que las beneficien, y, por extensión, que beneficien a la institución, que las pone en marcha.

Es en este contexto, en el que surge este Simposio que tiene como objetivo reflexionar sobre la formación del profesorado para ejercer funciones en el marco de la mentoría, conceptualizada como estrategia de actuación complementaria y paralela a la tutoría, que posibilita involucrar a profesorado, alumnado y organización, en un mismo proceso. Se trata de poner el foco en nuevas formas de acompañar porque, como señala Fernández-Salinerio (2014, p.163), "(...) Los estudiantes de hoy demandan servicios educativos que presenten diferencias respecto a sus necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones".

Metodología

Para la concreción de esta propuesta se ha adoptado un enfoque mixto, desarrollado en tres fases:

1. Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior.
2. Diagnóstico de la percepción de las competencias de docentes y alumnado, asociadas a un proceso de mentoría.
3. Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (Massive Online Open Course): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUF-FIM).

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados en cada una de las fases.

Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior

En esta fase, de corte cualitativo, se ha realizado una revisión documental para conceptualizar la mentoría en el contexto actual de la universidad.

Ser docente en la universidad implica asumir tres grandes funciones: *instructiva*, relacionada con la transmisión del saber; *investigadora*, para contribuir al avance de la ciencia y a la búsqueda de nuevos saberes; y, *formativa o de tutoría*, a través de la cual se debe desarrollar en el alumnado sus actitudes, hábitos y destrezas (Michavila y García, 2003). Con la entrada del EEES se ha enfatizado la función *formativa*, por lo que se ha hecho necesario utilizar otras fórmulas que posibiliten que la acción tutorial contribuya realmente al desarrollo integral del alumnado y que abarque tanto aspectos académicos como personales y profesionales (Rodicio-García, et al., 2021; Ponce et al., 2018; Álvarez, 2013).

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel de los/as docentes como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/as estudiantes. En la última década, la trayectoria de la mentoría habla de una acción planificada, sistemática, dirigida fundamentalmente a estudiantes de nuevo ingreso que combina lo presencial con lo virtual, con intervenciones de carácter individual y grupal y donde los/las participantes se adhieren de forma voluntaria. Las figuras centrales del proceso son las de mentorizada y mentora, sin bien, en la mayoría de las experiencias, se habla también de la figura del tutor/a o consejero/a que coordina y vela por el buen funcionamiento del programa (Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos, 2021; Croda y Vallejo, 2021; Rodicio-García, 2018; Torrado-Arenas, Manrique-Hernández y Ayala-Pimentel, 2016; Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015, Duran y Flores, 2015, Marco-Simó y Medeiros, 2013).

En otros casos, vinculan a profesionales experimentados con estudiantes que se encuentran en los últimos meses de formación (Salas, Videla y Costa, 2021). Y, en la actualidad, se enmarca en acciones de enseñanza-aprendizaje activo, comprometido y sostenible, en línea con la metodología de aprendizaje-servicio (Hervás, 2021).

Esta proliferación de experiencias de mentoría, no se ha visto acompañada de una evaluación rigurosa de las mismas, que arroje luz sobre cómo se están haciendo las cosas y hacia dónde se deben dirigir; pero sí es justo reconocer que, en los últimos años, han aumentado los trabajos publicados al respecto y con resultados positivos, a juzgar por la valoración que realizan los/las participantes (Alonso-García, 2021; Alonso-García, Sánchez-Herrero y Castaño-Collado, 2020; Van Dam et al., 2018; Egege y Kutieleh, 2015; Ghosh, 2014; Gershenfeld, 2014, Ghosh y Reio, 2013; Eby et al., 2013; Manzano et al., 2012; Velasco y Benito, 2011; Sánchez, 2010; Sánchez et al., 2007, entre otros).

Un aspecto relevante en todas las propuestas de mentoría consultadas tiene que ver con la formación de las figuras implicadas, algo que se considera importante, pero que no siempre se acompaña de propuestas concretas. Los trabajos revisados que describen los procesos de formación para ejercer la mentoría permiten señalar que las propuestas tienen un patrón similar: contenidos propios de orientación y tutoría, información sobre la organización y el funcionamiento del centro en el que se inscribe (títulos, asignaturas, espacios, campus virtual, etc.) y, finalmente, formación en habilidades sociales y liderazgo de grupos; estando la duración media entre 4 y 5 horas.

Otro aspecto común es que la mentoría pivota en las figuras de mentora-mentorizada (estudiante-estudiante), por primar el modelo de *peer tutoring*, y la figura del profesorado tutor/a o consejero/a, ejerce únicamente labores de coordinación.

En el modelo de mentoría que se propone en este trabajo, Mentoría Dual (MD), se aboga por dar un mayor protagonismo al docente en el acompañamiento al estudiante, ejerciendo también labores de mentoría a mentores/as, como estrategia integral de acompañamiento, que pone al estudiante en el centro del proceso y enfatiza el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

El modelo de MD combina la mentoría entre iguales (*peer tutoring*) y la mentoría cruzada (*cross mentoring*), coexistiendo dos relaciones de mentoría paralelas. De la “mentoría de iguales” recoge la relación horizontal que se establece entre personas que se perciben mutuamente como iguales, y de la “mentoría cruzada” el que personas con perfiles heterogéneos conformen un equipo de trabajo, que se enrola en un mismo proceso y comparten experiencias vitales muy diferentes, a pesar de las cuales, conversan como iguales y aprenden juntas (Tabla 1).

El objetivo que persigue es implicar a toda la comunidad universitaria fomentando el aprendizaje en red y el trabajo colaborativo, además de poner en el centro del proceso el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior y la necesidad de trasladarlo a la formación de los estudiantes, para propiciar una educación integral, de calidad, y comprometida con el entorno, en línea con los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), definidos por Naciones Unidas y recogidos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2020). Dentro de este modelo, adquiere especial relevancia la formación de las figuras implicadas (Perrone, 2003; Bryant y Terborg, 2008), suponiendo el primer paso de su diseño.

Tabla 1

Comparativa entre la MD y la mentoría tradicional en el contexto de la Enseñanza Superior

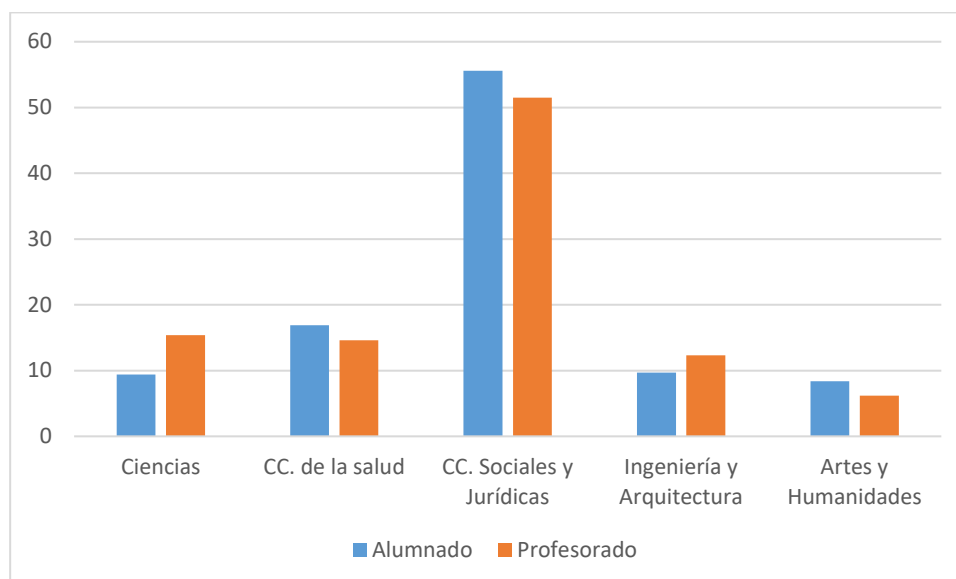
	MENTORIA “TRADICIONAL”	MENTORÍA DUAL
Modelo	<i>Peer tutoring</i> (tutoría de iguales)	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Finalidad	Desarrollo integral del estudiante	Desarrollo integral del estudiante impulsando cambios en la organización
Figuras implicadas	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera-Coordinación
Modelo	<i>Peer tutoring</i> o tutoría de iguales	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Tipo de relación	Ente personas de igual estatus	Entre personas de igual o diferente estatus que se conciben dentro de la relación, como iguales
Énfasis	Se centra en la persona mentorizada	Se centra en la persona mentora

Diagnóstico de la percepción de las competencias asociadas a un proceso de mentoría, por parte de docentes y alumnado

En esta fase, de corte cuantitativo, se plantea un estudio diagnóstico inicial de la situación de partida de profesorado y alumnado en cuanto a la mentoría. En concreto, se indagó acerca de su conocimiento sobre la misma, su experiencia en procesos de este tipo y la percepción que poseen acerca de si tienen desarrolladas o no ciertas competencias facilitadoras, a la hora de asumir un rol activo en acciones de mentoría.

Se presentan los resultados de las dos figuras para dar una visión completa del tema, y por estar ambas implicadas por igual en la MD. En este modelo, comparten competencias, además de añadir, en el caso de los/las docentes, algunas propias de su rol de consejeros/as que, además de mentorizar, realizan labores de seguimiento y evaluación, así como de gestión de equipos.

Han participado un total de 452 sujetos, de los cuales, el 73,3% son mujeres y el 25,8% hombres. La media de edad está en 29,96 años (*D.T.*=13.095), oscilando entre los 17 y los 68 años. El 29,2% son docentes (*n*=132) y el 70,8% estudiantes (*n*=320). El 87,4% está vinculado con estudios de Grado, bien como docente o como estudiante; el 7,2% de Máster y el 5,4%, de Doctorado. La distribución atendiendo a la rama de conocimiento se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento


La distribución por Centros se muestra en la Tabla 2, donde se ve un predominio de los de Ciencias de la Educación.

Tabla 2
Distribución de la muestra por Centros

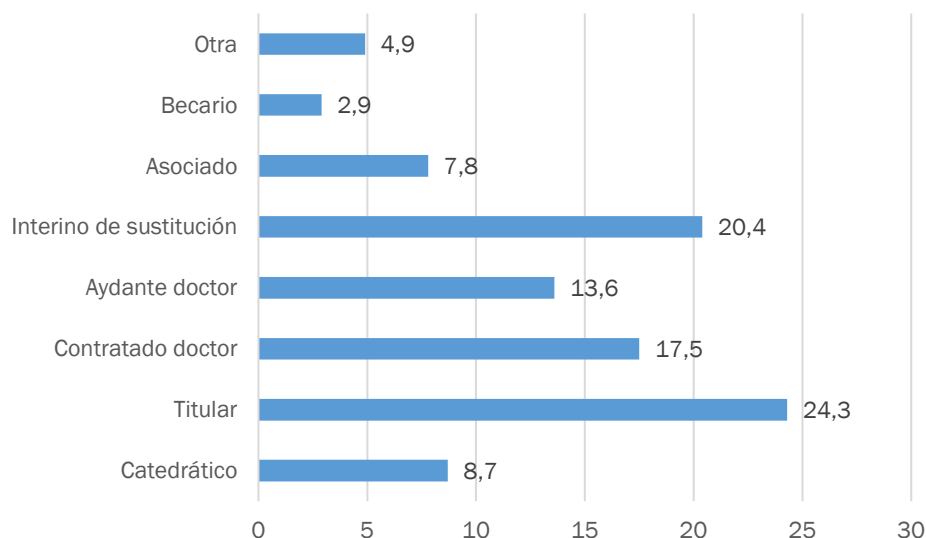
Centros	Alumnado n (%)	Profesorado n (%)
CC. de la Educación	215 (67,19)	43 (32,57)
Ingeniería Informática	10 (3,12)	-
E.T.S. de Caminos	3 (0,94)	5 (3,78)
Ciencias	12 (3,75)	10 (7,57)
Fisioterapia	7 (2,19)	8 (6,06)
Economía y Empresa	11 (3,4)	13 (9,85)
E.U. Politécnica	6 (1,9)	-
CC. del Deporte	7 (2,19)	1 (0,74)
E.T.S. Arquitectura	6 (1,9)	6 (4,54)
Filología	10 (3,12)	4 (3,03)
Sociología	8 (2,5)	-
Diseño industrial	6 (1,9)	-
Escuela Politécnica Superior	2 (0,62)	5 (3,77)
Humanidades y Documentación	3 (0,94)	4 (4,0)
CC. de la Salud	6 (1,9)	9 (6,7)
E.U. de Arquitectura Técnica	1 (0,3)	-
CC. del Trabajo	2 (0,62)	5 (3,77)
E.U. de Enfermería	1 (0,3)	3 (2,27)
CC. de la Comunicación	2 (0,62)	-
Derecho	1 (0,3)	3 (2,27)
E.T.S. de Náutica	-	3 (2,27)
E.U. de Diseño Industrial	-	1 (0,74)
NC	1 (0,3)	9 (6,07)
Total	320 (100)	132 (100)

El 71,6% de los estudiantes cursa 2º o 3º de Grado; y 1º y 4º, un 10,8% respectivamente. Tan sólo el 6,8% hace Máster o Doctorado.

El profesorado que ha participado tiene una experiencia docente media de 17,40 años (D.T.=10,776) y, fundamentalmente, es profesorado titular o interino de sustitución, tal y como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Categoría profesional de los docentes participantes



La mayoría de los/as encuestados/as nunca han participado en un proceso de mentoría (86,2%). Tan solo un 8,4% del alumnado manifiesta que sí lo ha hecho y un 25,4% del profesorado.

Para el estudio de las competencias asociadas a acciones de mentoría, se preguntó el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, respondiendo en una escala tipo Likert de 5 opciones: 1-Nada de acuerdo, 2-Algo de acuerdo, 3-Bastante de acuerdo, 4-Muy de acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo. Las preguntas se dividieron en dos bloques, uno centrado en conocimientos específicos relacionadas con la mentoría y otro sobre competencias personales necesarias en cualquier acción de acompañamiento, diferenciando entre intrapersonales e interpersonales. En la Tabla 3, se presentan los resultados en la primera dimensión, en los dos colectivos analizados.

Tabla 3

Conocimientos de mentoría

Ítems		M	D.T.
Sé qué significa participar en un proceso de mentoría	Estudiante	2,28	1,074
	PDI	2,47	1,166
Sé diferenciar la tutoría de la mentoría	Estudiante	2,19	1,148
	PDI	2,48	1,268
Sé diferenciar la tutoría del coaching	Estudiante	2,06	1,181
	PDI	2,54	1,279
Sé diferenciar la mentoría del coaching	Estudiante	1,88	1,042
	PDI	2,17	1,157
Sé cuáles son las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	2,06	1,165
	PDI	2,03	1,093
Conozco las fases del proceso de mentoría	Estudiante	1,51	,823
	PDI	1,72	1,066
Conozco los tipos de mentoría	Estudiante	1,40	,736
	PDI	1,58	,943

Ítems		M	D.T.
Sé identificar las ventajas de la mentoría frente a otros tipos de acompañamiento y ayuda	Estudiante	1,86	,976
	PDI	1,93	1,094
Identifico las competencias clave que deben tener las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	1,98	1,124
	PDI	2,02	1,106
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo de la persona	Estudiante	3,33	1,220
	PDI	3,23	1,302
Considero que la mentoría es una metodología útil en la educación	Estudiante	3,47	1,203
	PDI	3,18	1,248
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo profesional	Estudiante	3,28	1,172
	PDI	3,29	1,220
	PDI	3,95	,771

Hay bastante desconocimiento acerca de la mentoría lo que, a decir de algunos/as de los/as encuestados/as, le desmotiva a la hora de implicarse en alguna acción que la desarrolle. Las puntuaciones más altas se otorgan a las afirmaciones que se refieren a la mentoría como una metodología útil para el desarrollo personal, profesional, o para la educación de la persona, en general.

Para analizar las competencias que poseen para implicarse en acciones de mentoría se ha hecho una selección de aquellas sobre las que existe un mayor consenso en la literatura y atendiendo a su adecuación al contexto universitario; siendo conscientes de que no se agotan en las aquí recogidas. Para facilitar su presentación se diferencian: competencias intrapersonales y competencias interpersonales.

Competencias intrapersonales

El análisis de la percepción de alumnado y profesorado sobre las competencias intrapersonales (Tabla 4), arroja el dato de que es el “compromiso con el aprendizaje” la más valorada, tanto en docentes como en estudiantes (M=4,35 y M=3,98, respectivamente), seguida del conocimiento de uno/a mismo/a y de la iniciativa, en docentes; y el sentido de la proporción y el autoconocimiento, en estudiantes.

Tabla 4

Competencias intrapersonales

Ítems		M	D.T.
Me conozco a mí mismo/a	Estudiante	3,69	,911
	PDI	3,88	,872
Tengo sentido de la proporción/prudencia	Estudiante	3,79	,930
	PDI	3,79	,837
Estoy comprometido/a con el aprendizaje	Estudiante	3,98	,889
	PDI	4,35	,741
Tengo interés en desarrollar a otros/as	Estudiante	3,95	1,011
	PDI	4,14	,803
Tengo iniciativa	Estudiante	3,52	,998
	PDI	3,72	,894
Sé preguntar para obtener respuestas útiles y constructivas (cuestionamiento efectivo)	Estudiante	3,38	,975
	PDI	3,54	,910
Conozco el contexto en el que trabajo	Estudiante	3,51	,940
	PDI	3,95	,771

Para cualquier acción de mentoría es fundamental tener desarrollada la capacidad de conocimiento del contexto y, en ella, tanto estudiantes como profesorado se sitúan en una posición media-alta con puntuaciones de 3,51 y de 3,95, respectivamente.

Competencias interpersonales

La percepción que tienen alumnado y profesorado acerca de las competencias que poseen (Tabla 5), es buena, en general, con puntuaciones medias superiores a 3 en todas ellas, salvo en la competencia del *rapport* que baja a 2,67 y 2,72 respectivamente. Este dato es interesante porque, en la mentoría es fundamental que exista una buena sintonía para que el acompañamiento sea exitoso, no en vano, algunas de las principales debilidades de los programas de mentoría, radican en la falta de “encaje” entre mentora y mentorizada. Las competencias más desarrolladas en el profesorado son: el compromiso con el aprendizaje (M=4,35) y ser una persona comprometida con las demás (M=3,98). El alumnado, muestra empatía (M=4,20) y compromiso con los/as demás ((M=4,03).

Tabla 5

Competencias interpersonales

Ítems		M	D.T.
Sé realizar un buen rapport (técnica para lograr sintonía con el otro/a)	Estudiante	2,67	1,173
	PDI	2,72	1,247
Sé realizar escucha activa	Estudiante	3,90	,968
	PDI	3,60	1,087
Sé cómo motivar	Estudiante	3,35	1,016
	PDI	3,28	1,005
Soy empático/a	Estudiante	4,20	,886
	PDI	3,90	,971
Soy una persona comprometida con los demás	Estudiante	4,03	,893
	PDI	3,98	,914
Se trabajar en equipo	Estudiante	3,93	,881
	PDI	3,84	,813
Soy un/a líder	Estudiante	2,91	1,145
	PDI	3,00	1,020
Sé dar feed up (retroalimentar el presente) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,42	1,020
	PDI	3,39	,935
Sé dar feedback (retroalimentación que parte de hechos pasados) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,48	1,008
	PDI	3,48	,893
Sé dar feedforward (retroalimentación hacia el futuro), a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,25	1,014
	PDI	3,24	,973

Se preguntaba también, por dos competencias que actualmente se exigen al profesorado y que, en el contexto de la Mentoría Dual adquieren especial relevancia: la gestión de equipos y el seguimiento y la evaluación. En este caso, tanto una como la otra se mantienen en puntuaciones intermedias de la escala.

Tabla 6

Competencias de gestión y evaluación

Ítems		M	D.T.
Sé cómo gestionar equipos de trabajo	Estudiante	3,23	1,096
	PDI	3,26	1,011
Sé realizar seguimiento y evaluación de las acciones que emprendo	Estudiante	3,15	1,026
	PDI	3,53	,938

Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (Massive Online Open Course): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)

Una vez analizada la información de la evaluación diagnóstica realizada, siendo conscientes de que una de las principales debilidades de los programas de mentoría está en la

formación de las figuras implicadas, se elaboró un curso de formación que adquirió el formato de MOOC (Massive Online Open Course), bajo el título: Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM). Dicho curso está en la plataforma Miríadax.

La propuesta formativa, si bien está destinada fundamentalmente a docentes y estudiantes de universidad, es adecuada para cualquier persona que quiera adentrarse en el campo de la mentoría y desarrollar algunas competencias básicas necesarias para asumir el rol de mentor/a o consejero/a.

La duración del curso es de 20hs. y se desarrolla a lo largo de 4 semanas.

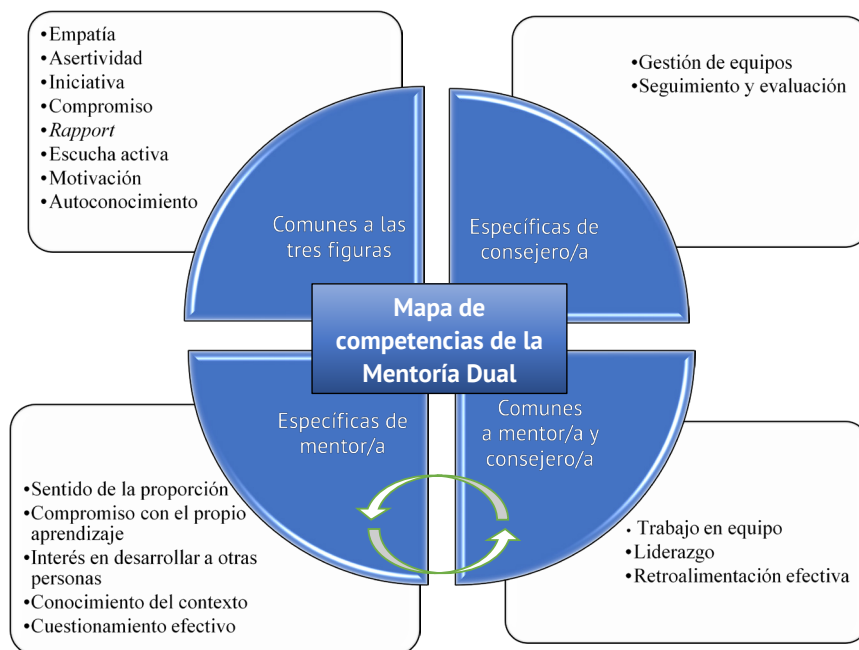
Los contenidos se distribuyen en 4 módulos:

- Módulo 1: se sitúa la mentoría en el contexto actual de la universidad.
- Módulo 2: se define qué es, tipos y figuras implicadas.
- Módulo 3: se trabajan una serie de competencias comunes a todas las figuras.
- Módulo 4: se trabajan una serie de competencias específicas de alguna de las figuras.

Las competencias recogidas en los módulos 3 y 4 se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Mapa de competencias en Mentoría Dual



Nota: Extraído del material teórico del Curso MOOC Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM). MÓDULO 3. Competencias generales. <http://hdl.handle.net/2183/27497>

La metodología sigue un enfoque teórico-práctico fundamentalmente experiencial, es decir, pone en valor lo que la persona es, sus cualidades para ser mentor/a o consejero/a y las que debería tener.

Los materiales de trabajo se concretan en: vídeos cortos en los que se resume el contenido básico del módulo y material complementario que permite profundizar en los temas objeto de estudio.

Figura 4

Metodología de trabajo



El ritmo de aprendizaje es autónomo y cada persona puede adecuar el curso a su disponibilidad horaria. Se estima una dedicación aproximada de 5 horas semanales a lo largo de las 4 semanas de duración (20 horas en total).

La evaluación de cada módulo se realiza a través de una prueba de contenidos, compuesta por 10 preguntas, con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una es verdadera. Para superarlo es necesario responder correctamente a la mitad de las preguntas, algo que se consigue visualizando los vídeos que se proponen y realizando las actividades complementarias sugeridas.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se trabaja cada una de las competencias, concretamente el *rappor* o sintonía con el/la otro/a. En el material de apoyo del curso se aporta un enlace al vídeo de explicación teórica, un desarrollo con contenido complementario, un apartado de actividades en el que se propone la visualización de un vídeo seleccionado entre películas y series muy reconocidas a lo largo de la historia. Se plantea, asimismo, la realización voluntaria de una actividad y se propone compartir las conclusiones/reflexiones, en los foros de la plataforma, en el hilo correspondiente. Finalmente, se ofrecen algunas referencias bibliográficas como material complementario.

Figura 5

Secuencia de trabajo de la competencia *rappor* en Muffimooc

3. Contenidos

3.1. *Rapport* o sintonía con el/otro/a

Contenido teórico

Rapport es una palabra de origen francés (*rapprocher*) que significa traer de vuelta o recalar una relación. Es un concepto que proviene de la psicología y es utilizado para referirse a la técnica de crear una conexión de empatía con otra persona y así conseguir evitar cualquier tipo de resistencia u obstáculo para que la relación fluya.

Para "acompañar" de forma exitosa a una persona que participa en un proceso de memoria es fundamental establecer un buen *rappor*, pero para ello hay que ser capaz de desarrollar sintonía y comprensión (Gullón de Vega, 2019). Estas cualidades permiten captar todo tipo de informaciones, tanto verbales como no verbales. Y, a la vez, ayudan a identificar las estrategias de mejora más adecuadas para la persona con la que estamos trabajando.

El *rappor* solo es posible llevarlo a cabo si se producen relaciones de empatía, de

Actividad

A continuación, se muestra un experimento en el que dos personas muy diferentes una amable y cálida y la otra negativa y difícil, conversan con voluntarios/as que desconocen el rol que asumen sus interlocutores. En el transcurso del diálogo se ve cómo las que asumen sus interlocutores. En el transcurso del diálogo se ve cómo las que dialogaban con la persona amable, imitaban sus gestos de manera inconsciente.

"Acompañamiento (rapport)" (2:43)
<https://www.youtube.com/watch?v=gJf1ur18MkY>

Como has podido observar el *rappor* está condicionado por la actitud y forma de presentarse del interlocutor/a. Por ello, deberás cuidar estos aspectos cada vez que quieras establecer una buena sintonía con cualquier persona con la que quieras establecer una relación de confianza.

Para que seas consciente de hasta qué punto tienes desarrollada la competencia de *rappor* o sintonía con el otro, te proponemos que reflexiones sobre las siguientes cuestiones y que lo compartas en el foro correspondiente:

- ¿Te ha ocurrido algo similar a lo que se ve en los vídeos?
- ¿Cómo ha sucedido?
- ¿Qué pasó realmente?

Información complementaria

Park, N.; Peterson, Ch. y Sun, J.K. (2015). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Temple Psicológico*, 31(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>

Rogers, C. R. (1981). Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría. Paidós.

Conclusiones / Discusión

La mentoría sigue estando presente en las instituciones de Educación Superior como lo demuestran los trabajos de Hervás (2021), Alonso-García (2021), Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos (2021), Ponce, et al. (2018), Duran y Flores (2015), o el de Gershenfeld, (2014), entre otros. En el contexto actual, más que nunca, se requiere de nuevos planteamientos que la conviertan en una pieza indiscutible en los Planes de Acción Tutorial, a la hora de acompañar al alumnado en su formación como futuros ciudadanos capaces de gestionar su vida personal, social y profesional. En este trabajo se apuesta por la Mentoría Dual como metodología que otorga un nuevo rol al profesorado en su función como tutor/a, que permite acompañar al alumnado en su desarrollo vital, “desde dentro”, como pieza indiscutible para que las instituciones de educación superior logren sus finalidades.

El desconocimiento de qué es y qué supone la mentoría se convierte en un freno para la implicación del profesorado en procesos de este tipo, así como el hecho de no tener suficientemente desarrolladas algunas competencias, lo que habla de la necesidad de planes de formación específicos para romper inercias y lograr movilizarlo en dicha tarea. La mentoría, como complemento de la tutoría, será una buena aliada siempre y cuando se planifique correctamente, se atienda a la formación de las figuras implicadas y se involucre a toda la comunidad educativa.

Referencias

- Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-87.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Bryant, S. E. y Terborg, J. R. (2008). Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 11-29.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, risks and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Croda y Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.
- Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1), 5-17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011>
- Eby, L., Allen, T., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S. y Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>

- Egege, S. y Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at university: Why *mentoring* needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*, 59(3), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0004944115604697>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría Educativa*, 26, 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d68b0298-9d08-495e-8b72-241bd5ee2605/re33710-pdf.pdf>
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate *mentoring* programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of *mentoring* support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
- Ghosh, R. y Reio, T. G. Jr. (2013). Career benefits associated with *mentoring* for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Hervás, M. (2021). Experiencia de Aprendizaje-Servicio y Mentoría en la Universidad de Huelva y la Universidad de Granada. En D. Mayor y A. Granero (Eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 209-224). Octaedro.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M.F., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.
- Marco-Simó, J.M. y Medeiros, J. (2013). Mentores a distancia: un refuerzo próximo entre iguales. *Actas de las XIX Jenui*. Castellón, 10-12 de julio 2013, pp. 127-134. <https://doi.org/10.6035/e-TiIT.2013.13>
- Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP*, 32(1), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745>
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Dirección General de Universidades.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://unsstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Palmer, R., Hunt, A. N., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). *Mentoring*, undergraduate research and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring and Tutoring: partnership in Learning*, 23(5), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Perrone, J. (2003). Creating a *Mentoring* Culture. Learn Steps for Establishing a Formal *Mentoring* System in Your Organization. *Healthcare Executive*, 18(3), 84-85. https://www.wict.org/mcs/chapters/chicago/Documents/Mentoring_Culture.pdf
- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, I., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rodicio-García, M.L. (2018). El Programa Mentor-UP. Un modelo de mentoría en la Educación a Distancia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Logroño, June 21, 22 y 23.
- Rodicio-García, M.L., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado Abilleira, M. (2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. <https://ruc.udc.es/dspace/discover?scope=%2F&query=mentoría+en+la+universidad.+Formaci%C3%B3n+de+las+figuras+implicadas&submit=>
- Salas, S., Videla, J. y Costa, F. (2021). En AAVV. *Educación Superior y mundo del trabajo* (pp. 125-136). Fundación OCIDES. https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Orellana/publication/349925200_EDUCACION_SUPERIOR_Y_MUNDO_DEL_TRABAJO_Perspectivas_teoricas_ges

tion_y_experiencias_colaborativas_a_10_anos_del_Encuentro_BIESTRA_en_Chile/links/60479adb299bf1e07869346f/EDUCACION-SUPERIOR-Y-MUNDO-DEL-TRABAJO-Perspectivas-teoricas-gestion-y-experiencias-colaborativas-a-10-anos-del-Encuentro-BIESTRA-en-Chile.pdf#page=153

- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400810.pdf>
- Torrado-Arenas, D.M., Manrique-Hernández, E.F., y Ayala-Pimentel, J.O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural *mentoring* matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural *mentoring* and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Vázquez, N., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2019). Symposium invitado "Estrategias de mejora continua e innovación docente na Educación Superior". En M.P. Bermúdez (Comp.). *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES* (p. 271-274).
- Velasco, P.J. y Benito, A. (2011). La Mentoría entre Iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una Estrategia Educativa para el Desarrollo de Competencias Generales y Específicas. *High. Learn. Res. Commun.* 1(1), 10-32. https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2014/hlrc_2011_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zabalza, M.A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.