

La mentoría como estrategia para la mejora docente en la universidad, una revisión sistemática

Mercedes López-Aguado

Universidad de León  

Onofrio Scialdone

Università di Palermo  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.96870>

Recibido: Septiembre 2024 • Evaluado: Octubre 2024 • Aceptado: Noviembre 2024

Resumen: En este trabajo se presentan los resultados de la revisión sistemática sobre el papel de la mentoría entre iguales en la mejora de la docencia universitaria. Para realizar esta revisión se han seguido las indicaciones de la Declaración PRISMA en su versión actualizada de 2020. Siguiendo estas indicaciones, se describen las preguntas de investigación, que se organizan en tres bloques: características bibliográficas de los documentos, estrategias metodológicas utilizadas y descripción minuciosa de los procedimientos de mentoría. A continuación, se describen los criterios de elegibilidad, las fuentes de información y los términos empleados para la búsqueda, así como el procedimiento para el filtrado y la selección de documentos. El apartado metodológico finaliza con la descripción del proceso de codificación y síntesis de la información. El análisis y los resultados de la revisión siguen la lógica y el orden de las preguntas de investigación, presentándose en los tres bloques descritos anteriormente y respondiendo de una en una a las diferentes preguntas realizadas. Los principales resultados hacen referencia a la escasa publicación y a la tendencia a que estas experiencias se enmarquen en procesos de mentoría tradicionales, dirigidos a la formación de profesorado novel, orientado por mentores senior, en el marco de procesos de desarrollo profesional y con procesos establecidos formalmente. Se discuten estos resultados en relación a modelos más actuales en los que se establecen relaciones de apoyo en red (formal e informal) de profesorado con diferentes niveles de experiencia y distintas áreas de especialidad.

Palabras clave: Revisión sistemática, mentoring, desarrollo profesional docente, formación inicial, formación permanente.

ENG **Mentoring as a strategy for teaching improvement in universities, a systematic review**

ENG Abstract: This paper presents the results of the systematic review on the role of peer mentoring in improving university teaching. The review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines, in its updated version of 2020, have been followed. Following these guidelines, the research questions are organized into three main categories: bibliographic characteristics of the documents, methodological strategies employed, and a detailed description of mentoring procedures. Subsequently, the eligibility criteria, information sources, search terms, and the filtering and selection procedures are outlined. The methodological section concludes with a description of the process used to code and synthesize the information. The analysis and results of the review follow the structure and logic of the research questions, being presented in the three previously mentioned sections and answering each question individually. The main findings highlight the limited number of publications and the tendency for these experiences to align with traditional mentoring models. These models are typically focused on training novice faculty, guided by senior mentors, within the framework of professional development processes with formally established procedures. These findings are discussed in relation to more contemporary models, which establish networked support relationships (both formal and informal) among faculty members with varying levels of experience and areas of expertise.

Keywords: Systematic review, mentoring, teacher professional development, initial training, lifelong training.

Cómo citar: López-Aguado M. y Scialdone O. (2026). La mentoría como estrategia para la mejora docente en la universidad, una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 37(1). <https://doi.org/10.5209/rced.96870>

Introducción

La enseñanza universitaria ha experimentado una vertiginosa transformación en respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea. La rápida evolución de la tecnología, las metodologías pedagógicas y la diversificación de los entornos de aprendizaje demandan una adaptación constante tanto de los docentes como de los estudiantes. La labor del profesor universitario se convierte en un arte complejo y en un elemento clave para ofrecer a la sociedad una educación de calidad que redunde en la mejor formación posible de los profesionales del futuro (Chan & Canto, 2022).

En este contexto surge el concepto de desarrollo profesional docente, entendido como el proceso de adquirir y mejorar las habilidades, conocimientos y competencias necesarios para la enseñanza efectiva (Darling-Hammond *et al.*, 2017), esencial para mantener la calidad de la educación superior. Se trata de un proceso dinámico, de formación competencial, que abarca la totalidad de los procedimientos educativos e institucionales (Peralvo *et al.*, 2017).

Sin embargo, el tratamiento del desarrollo profesional docente en las diferentes instituciones europeas de enseñanza superior no es homogéneo. Aparecen muchas diferencias en función de los sistemas educativos, los tipos de instituciones y las disciplinas, aunque todas persiguen un objetivo común: proporcionar al profesorado el apoyo para mejorar continuamente sus habilidades docentes y mantenerse al día de las últimas tendencias y prácticas (European University Association, 2019).

Para ello, las instituciones universitarias utilizan diferentes estrategias como la formación (como talleres o seminarios) y otras formas de apoyo entre las que se encuentra la mentoría entre iguales, que emerge como una herramienta clave para fortalecer la calidad educativa (Buckenmeyer *et al.*, 2011) por lo que son muchas las universidades que la han implantado tanto fuera como dentro de España (Álvarez-Couto *et al.*, 2023).

Desde el enfoque tradicional de la mentoría, se describe como un proceso de relación vertical (de arriba hacia abajo), en el que un sujeto experimentado orienta, guía y ayuda a una persona que está iniciándose en su profesión, en función de las necesidades percibidas por el novel (Ochoa *et al.*, 2015; Soler, 2003, entre otras).

Sin embargo, existe otro concepto de mentoría entre pares, especialmente en el entorno académico, que se articula como un proceso de apoyo en red (Girves *et al.*, 2005), en el que se diluye el concepto de mentor como una única persona con los conocimientos, experiencia y habilidades necesarias para ayudar a otro (Janasz y Sullivan, 2004). En esta nueva concepción, los mentores y mentorizados, se agrupan en estructuras colaborativas y no jerárquicas con el objetivo de mejorar conjuntamente, así como de transformar globalmente la organización (Mathews, 2003).

La investigación ha establecido un efecto claro de la mentoría sobre la mejora de los procesos de enseñanza (Fernandes *et al.*, 2023; Guerra Bilbao, 2022), pero también se ha encontrado un efecto significativo sobre otras variables. Por ejemplo, Cottingham *et al.* (2022) lo asocian a un incremento en el sentido de comunidad y Stuckey *et al.* (2019) encuentran un efecto de la participación en estos programas sobre el bienestar del profesorado, la resiliencia y la resistencia al burnout, que puede deberse a su papel como elemento de apoyo (Baran & Correia, 2014), ya que promueve, entre otras cosas, la confianza y la motivación del profesorado (Philipsen *et al.*, 2019). También Danaei (2019) señala que las relaciones que se establecen en los procesos de mentoría se asocian con resultados laborales positivos como el engagement, la satisfacción y el compromiso organizativo, entre otros.

Estos efectos de la participación en procesos de mentoría no son exclusivos de los "pupilos", sino que también producen beneficios para el profesorado que participa como mentor (Eret *et al.*, 2018; Palazzolo *et al.*, 2019) que se potencian cuando, en lugar de un único mentor, se establecen redes de apoyo (Emmerik, 2004; Peluchette y Jeanquart, 2000).

La investigación sobre los efectos de la mentoría se ha centrado especialmente en los noveles (Pastore *et al.*, 2019). El soporte proporcionado por estos procesos puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso para el profesorado que inicia su carrera y que debe adaptarse a la cultura universitaria, incluirse en sus sistemas, hacer frente a las exigencias de la docencia y construir una sólida carrera investigadora que les permita ascender en su desarrollo profesional (Stuckey *et al.*, 2019).

Sin embargo, los programas de orientación y desarrollo profesional no deberían detenerse en este nivel. El profesorado veterano desempeña un papel clave en las universidades, aunque en ocasiones "ha sido ignorado en gran medida en la política y la práctica de la educación superior" (Baldwin & Chang, 2006, p. 28). Las universidades deberían diseñar mecanismos estables para apoyar también al profesorado experimentado (Canale *et al.*, 2013), estableciendo un modelo claro de desarrollo profesional docente (Peralvo *et al.*, 2017), con programas formativos específicos (Romano *et al.*, 2004) que les apoye en su crecimiento y renovación (Buch *et al.*, 2011) y les permita enfrentarse a la alta carga de trabajo, a los cambios en la investigación, al aumento de la brecha generacional con los estudiantes y a los sentimientos de fatiga (Baker-Fletcher *et al.*, 2005).

En la literatura se pueden encontrar algunas revisiones sistemáticas relacionadas con la mentoría en enseñanza superior. Kutsyuruba *et al.* (2019) se centran en los factores sociales, políticos y culturales que influyen en el desarrollo profesional docente del profesorado novel; Tynjälä *et al.* (2021) en las características generales de la implantación del modelo finlandés y de las experiencias de los participantes; Pleschová y McAlpine (2015) y Leavitt *et al.* (2022) en sus efectos; o Beech *et al.* (2013) en su papel como sistema de apoyo para minorías subrepresentadas en el profesorado, entre otros.

Sin embargo, ninguna se ha centrado en la forma en la que se han llevado a cabo estos procesos. La revisión sistemática que aquí se presenta se centra en explorar y analizar la literatura existente sobre mentoría entre docentes universitarios, indagando en los objetivos, el diseño, la estructura de estos procesos, el contenido y las características de los participantes. El objetivo de este trabajo es, pues, examinar críticamente la literatura

existente en estos ámbitos, proporcionando una base sólida para comprender la forma en que se está realizando la mentoría entre iguales en el contexto universitario. Este conocimiento podrá servir de base para el diseño de estas estrategias a nivel institucional.

Método

Para la elaboración de este trabajo, se ha seguido la Guía de la Declaración PRISMA –“Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta Analyses”- para la publicación de revisiones sistemáticas en su versión actualizada de 2020 (Page *et al.*, 2021). Esta guía, que tiene como objetivo orientar a los académicos sobre cómo informar de forma transparente y minuciosa de todos los elementos de una revisión sistemática, sustituye a la declaración PRISMA de 2009 y recoge los avances en los métodos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios sobre un tema concreto. Se describen, a continuación, las fases en las que este estudio ha aplicado estas orientaciones:

Fase 1: Concreción de las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación (Tabla 1) se han definido en torno a tres bloques: a) características bibliométricas: revistas en las que se publica sobre este tema, tendencia temporal, ubicación geográfica del primer autor e idioma de publicación; b) abordaje metodológico: marco teórico o paradigma desde el que se realizan las investigaciones, planteamiento metodológico e instrumentos y técnicas empleados en los estudios; y c) contenido: forma en que se realiza, objetivo de la institución, finalidad y características generales (tipología, enfoque pedagógico, contenido, instrumentos utilizados, participantes).

Tabla 1. Preguntas de investigación

Bloques	Preguntas	Indicadores/codificación a priori
Características bibliométricas	P1. ¿Qué revistas publican estudios sobre mentoría? P2. ¿Hay una tendencia temporal en la publicación? P3. ¿Cuál es la localización geográfica de los autores principales? P4. ¿En qué idioma está escrito el documento?	Q1. Nombre de las revistas Q2. Año de publicación Q3. Ubicación geográfica del primer autor Q4. Idioma de la publicación
Abordaje metodológico	P5. ¿Qué tipo de artículo es? P6. ¿Cuál es el enfoque metodológico de los artículos de investigación? P7. ¿Cuáles son los instrumentos y las técnicas de recogida de información utilizados en las investigaciones?	Q5. Investigación/Experiencia Q6. Cuantitativo, cualitativo, mixto Q7. Cuestionarios, entrevistas, observación, análisis documental
Características de los programas analizados	P8. ¿Cuáles son las palabras clave (keywords) y cómo se relacionan entre sí? P9. ¿Cuáles son los objetivos generales y específicos? P10. ¿Dentro de qué planes de formación se articula? P11. ¿Cuál es la tipología utilizada? P12. ¿Cuál es el modelo pedagógico subyacente? P13. ¿Cuál es el contenido? P14. ¿Qué instrumentos se utilizan para recoger información sobre la docencia? P15. ¿Cuáles son las características de los participantes y cómo se relacionan entre sí?	Q8. Palabras clave Q9. Desarrollo profesional docente, mejora de las competencias... Q10. Formación inicial, permanente Q11. Formal, informal, mixta Q12. Modelo tecnopedagógico, SChTL... Q13. Planificación, desarrollo, resultados... Q14. Observación directa, indirecta, autoobservación, grupos de discusión... Q15. Profesorado novel, experimentado. De disciplinas concreta, de cualquiera... Relación equilibrada, desequilibrada

Fase 2: Determinación de los criterios de elegibilidad

Se han seleccionado aquellos documentos que: son artículos de revistas (criterio 1) publicados en inglés, español o portugués (criterio 2), disponibles a texto completo (criterio 3), que describan y/o investiguen sobre procesos de mentoría (criterio 4) para la mejora de la docencia (criterio 5) en la educación superior (criterio 6). Los criterios de exclusión se aplican a documentos que: no sean artículos de revistas, como actas de congresos, libros o capítulos de libros (criterio 1), que estén escritos en idiomas diferentes al inglés, español o portugués (criterio 2), que no estén disponibles a texto completo (criterio 3), que no describan procesos de mentoría (criterio 4) o que no estén orientados a la mejora de la docencia (criterio 5) o no se hayan realizado en el ámbito de la educación universitaria (criterio 6).

Fase 3: Fuentes de información y estrategia de búsqueda

El proceso de tratamiento de los documentos se sintetiza en la Figura 1. En este diagrama de flujo se presenta el proceso de localización, filtrado y selección, y se especifica desde el número inicial de artículos

potencialmente elegibles, según la búsqueda realizada, hasta los finalmente incluidos, especificando los motivos por los cuales se excluyen los trabajos desestimados.

La búsqueda se realizó en noviembre de 2023 en las bases de datos ERIC, WOS y SCOPUS. En todas ellas se utilizó la cadena de búsqueda *mentoring or mentorship or mentor AND “higher education” or university AND “teacher training” or “professional development” or “in-service training”* en el título, resumen y palabras clave. La búsqueda se limitó temporalmente a los últimos 5 años, es decir, a los documentos publicados entre 2018 y 2023. Se localizaron 1721 registros, 450 en WOS, 588 en SCOPUS y 683 en ERIC.

Fase 4: Proceso de selección

En primer lugar, se eliminaron aquellos registros que no eran artículos de revistas (Criterio 1) o que estaban publicados en un idioma diferente del español, el portugués o el inglés (Criterio 2), desestimándose 376 libros y capítulos o actas de congresos y/o estaban escritos en un idioma diferente a los indicados.

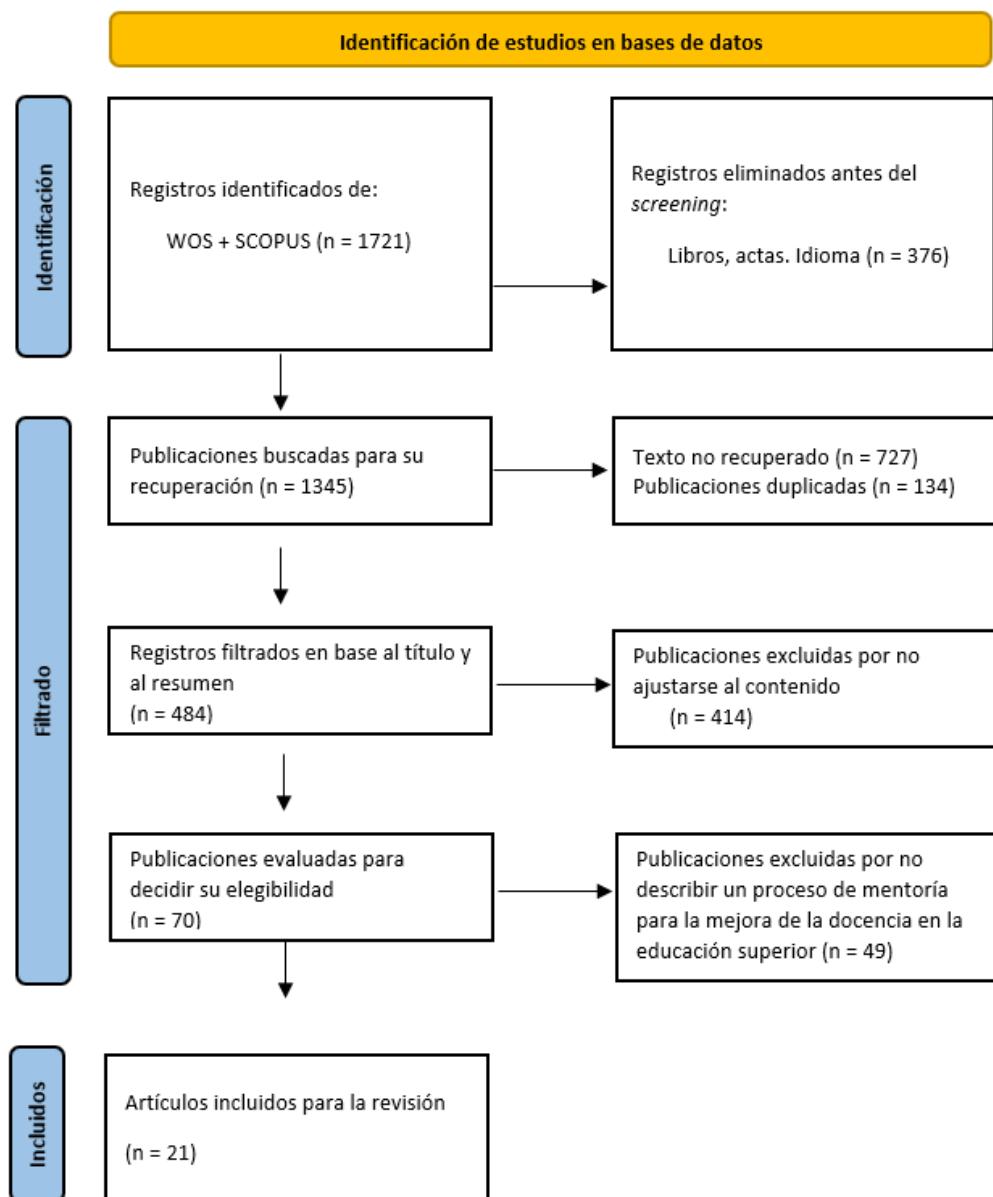
Con los 1345 registros resultantes se procedió a la localización del texto del artículo. Se eliminaron 727 registros sin acceso al texto completo (Criterio 3). Posteriormente se localizaron y eliminaron los duplicados ($n=134$) quedando 484 documentos.

Sobre estos, se realizó un filtrado (screening) en base a los resúmenes y títulos para identificar los artículos potencialmente elegibles, desestimándose por no ajustarse al contenido (Criterios 4, 5 y 6) 414 artículos.

Finalmente se procedió a evaluar detalladamente el contenido de los 70 artículos seleccionados tras el filtrado, realizando la selección final mediante el análisis crítico de los artículos completos para identificar los que respondían a las características planteadas: que describan y/o investiguen sobre procesos de mentoría (criterio 4) para la mejora de la docencia (criterio 5) en la educación superior (criterio 6).

En este proceso se eliminaron 49 documentos, por lo que, finalmente, la muestra final quedó constituida por 21 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo (PRISMA, 2020)*



Fase 5: Codificación y síntesis de la información

El manejo de la información bibliográfica se realizó con el gestor EndNote. La selección de los documentos, así como la codificación de la información, fue realizada por dos jueces que actuaron de manera independiente y, en el caso de discrepancia, por consenso. La información se recogió en una hoja de codificación generada en Excel que también fue utilizada para el análisis descriptivo de la información. Para el análisis de las redes de cotérminos se utilizó el programa VosViewer y para la construcción del diagrama de flujo (Figura 1) la plantilla oficial PRISMA (disponible en: <http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>).

Resultados

A continuación, se describen los resultados del análisis en los tres grandes bloques descritos anteriormente: características bibliométricas, metodología y contenido.

Bloque 1: Características bibliométricas

En este bloque se realizó un análisis bibliométrico, describiéndose las revistas en las que se publicaron estos artículos, el año, la procedencia geográfica del primer autor y el idioma de publicación.

P1: ¿Qué revistas publican estudios sobre mentoría?

Los artículos han sido publicados en un amplio número de revistas (n=18). Como se observa en la Tabla 2, solamente en 3 se publicaron dos documentos, en el resto 1. El 76% de las revistas eran del ámbito de la educación. De estas, la mayor parte (61%) se centraban en temas específicos como la enseñanza de idiomas (n=2), la enseñanza online (n=2), el uso de la tecnología en la educación (n=2) y la educación física (n=1).

Tabla 2. Revistas y ámbito de conocimiento

Ámbito de conocimiento	Título de la Revista	Número de artículos
Médico/biológico	African Health Sciences	1
	Pakistan Journal of Medical Sciences	1
	International Journal of Advanced Medical and Health Research	1
	Annals of the New York Academy of Sciences	1
Educación	Athletic Training Education Journal	2
	Australasian Journal of Educational Technology	1
	Campus Virtuales	1
	English Language Teaching	2
	Estudios Pedagógicos	1
	International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning	1
	International Journal of Designs for Learning	2
	International Online Journal of Education and Teaching (IOJET).	1
	Journal of Effective Teaching in Higher Education	1
	Journal of International Students	1
	Journal of the Scholarship of Teaching and Learning	1
	Malaysian Online Journal of Educational Technology	1
	REDU. Revista de Docencia Universitaria	1
	Revista de Currículum y Formación de Profesorado	1

Por otro lado, es interesante señalar que el 24 % de las revistas eran del ámbito médico o biológico, lo que atestigua el significativo interés por los procesos de aprendizaje mentorizados típicos de estos ámbitos.

P2: ¿Hay una tendencia temporal en la publicación?

No se observó una tendencia al incremento o disminución de documentos en función del año de publicación (tabla 3). En el periodo analizado permaneció más o menos estable el número de artículos publicados.

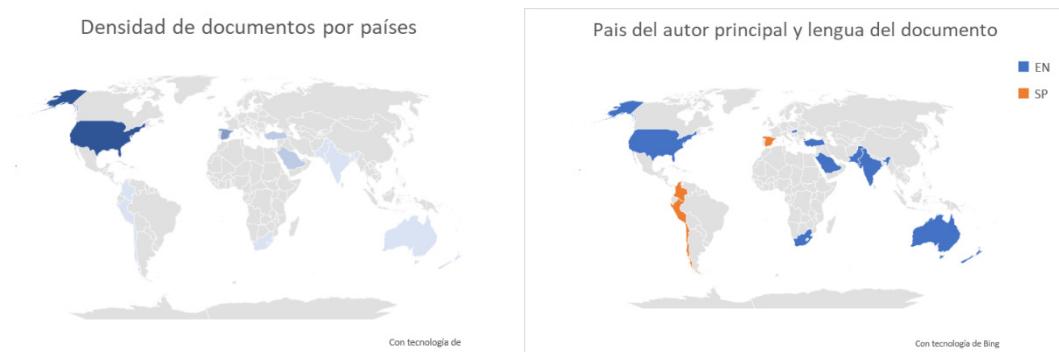
Tabla 3. Número de artículos por año

2018	4
2019	3
2020	6
2021	4
2022	4

P3: ¿Cuál es la localización geográfica de los autores principales? y P4: ¿En qué idioma está escrito el documento?

El país con una mayor producción, claramente superior al resto, fue Estados Unidos (n=7), seguida de España (n=4), Turquía (n=3), Arabia Saudí (n=2) y el resto de los países 1 estudio (Figura 2). La inmensa mayoría de los documentos revisados estaban escritos en inglés (80%) y el resto en castellano (20%).

Figura 2. Densidad de documentos por países e idioma de publicación



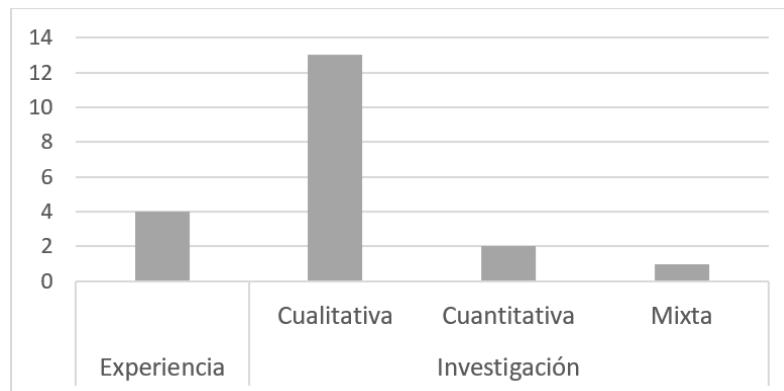
Bloque 2: Abordaje metodológico

En este apartado se describen las características generales de la metodología utilizada en los artículos. Se analizó el tipo de artículo (investigación o descripción de experiencias), el enfoque metodológico y las técnicas e instrumentos de recogida de información.

P5: ¿Qué tipo de artículo es? y P6: ¿Cuál es el enfoque metodológico de los artículos de investigación?

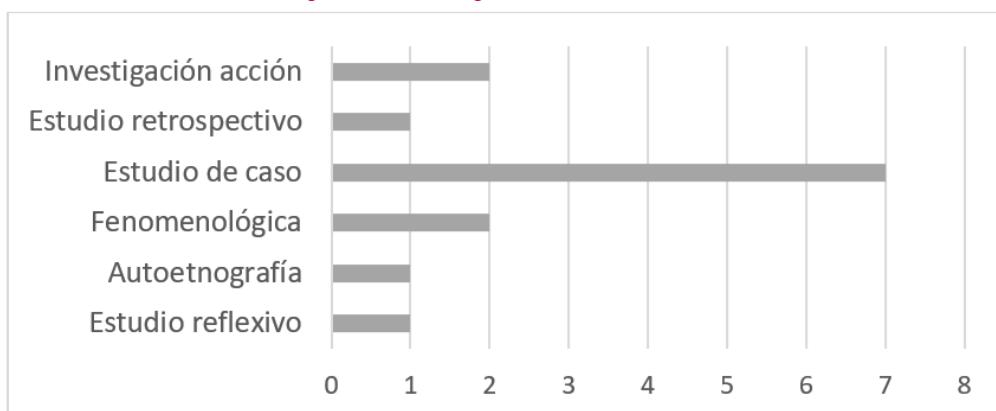
El 80.95% de los trabajos analizados eran artículos de investigación, mientras que el 19.05% describían experiencias de mentoría (Figura 3). De las investigaciones, la mayoría utilizaron metodologías cualitativas (82.35%), el 11.76% investigaciones cuantitativas, y solamente uno de los artículos (5.88%) presentaba una investigación con metodología mixta.

Figura 3. Tipo de artículo y metodología utilizada en las investigaciones



Entre las metodologías cualitativas (Figura 4) destacó el uso del estudio de caso, que fue utilizada en el 50% de las investigaciones analizadas, en dos casos se utilizó un proceso de investigación-acción y en otros dos de tipo fenomenológico.

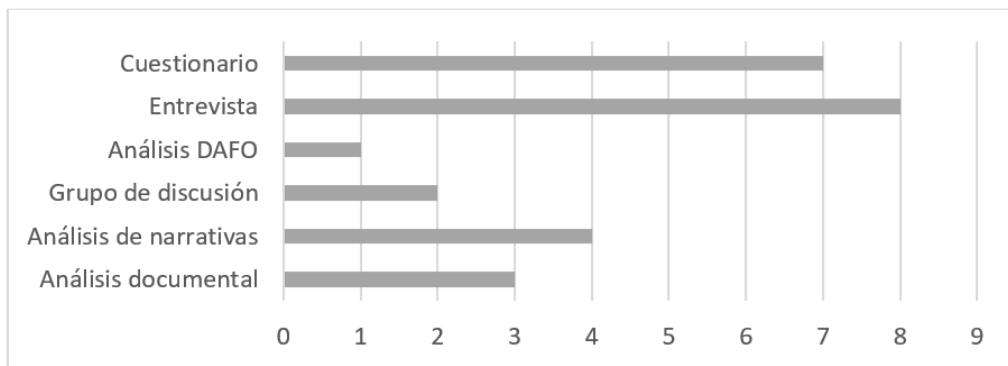
Figura 4. Metodologías cualitativas utilizadas



P7: ¿Cuáles son los instrumentos y técnicas de recogida de información utilizados en las investigaciones?

Cabe destacar que en varias de las investigaciones se utilizaba más de un instrumento para la recogida de información (Figura 5). La técnica más usada en las investigaciones fue la de encuesta, encontrándose que de los 16 artículos de investigación revisados se utilizó en 7 casos el cuestionario y en 9 la entrevista (en ocasiones de manera combinada). En otros casos se utilizaron técnicas como el análisis de narrativas reflexivas (diarios, notas de campo) o el análisis documental (informes, memorias, directrices, entre otras).

Figura 5. Técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados en las investigaciones



Bloque 3: Características de los programas analizados

Este apartado comienza con una visión general del contenido a través del análisis de las palabras clave y sus relaciones, lo que permitió establecer las temáticas generales. A continuación, se respondió a una serie de preguntas para establecer la forma concreta en que se realizaba la mentoría: objetivo, finalidad y características generales. Cabe destacar que no todos los documentos establecen claramente todos los elementos descritos a continuación, por lo que el total en cada uno de los apartados puede no corresponderse con el número de artículos analizados.

P8: ¿Cuáles son las palabras clave (keywords) y cómo se relacionan entre sí?

Para analizar las relaciones entre las palabras clave se ha utilizado el programa VOSviewer. En concreto, la función «minería de texto» (text mining) que permite construir y visualizar redes de co-ocurrencia de términos extraídos de un cuerpo de literatura científica. El programa realiza un análisis Log-linear para establecer clústers en función de la coocurrencia de las palabras clave, de forma que la normalización se realiza con las mismas estrategias que en la técnica LinLog y la técnica de agrupamiento de modularidad. Los resultados se muestran en la Tabla 4, en la que se aprecian 3 clústers bien definidos.

Tabla 4. Agrupación de las palabras clave en función de su coocurrencia

Clúster 1 (9 ítems)	Clúster 2 (8 ítems)	Clúster 3 (7 ítems)
Implementation	Challenge	Faculty member
Novice teacher	Experience	Higher education
Project	Faculty	Interview
Quality	Formal mentoring program	Student
Teacher	Higher education institution	Support
Teacher training	Knowledge	Technology
Teaching	Mentee	Transition
Training	Mentor	
University		

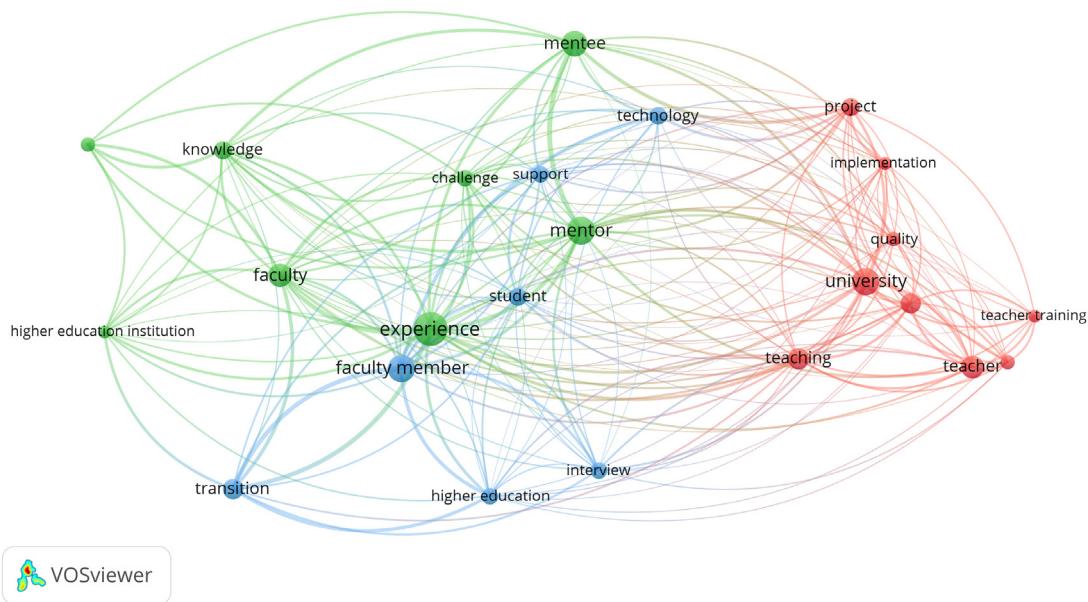
La primera de estas agrupaciones aunó un conjunto de términos relacionados con los profesores, la enseñanza y su entrenamiento (teaching, teacher training, training) y programas y estrategias para incrementar la calidad de la enseñanza en la universidad (Project, implementation, quality, university).

El segundo, agrupó un conjunto de términos que hacen referencia a los programas de mentoría en sí, incluyendo el contexto en el que se realiza (faculty, higher education institution) alguno de sus elementos (mentee, mentor) y alguna de las propiedades que caracterizan este tipo de programas (challenge, experience, knowledge).

Por último, el tercer grupo agrupó otros términos que representan elementos menos centrales del proceso, pero que, o bien son necesarios para su desarrollo (technology, support) o son los agentes que se ven afectados por estos programas (student).

La figura 6 describe de manera visual estas relaciones.

Figura 6. Redes de relaciones entre las palabras clave



P9: ¿Cuáles son los objetivos generales y específicos?

En casi la totalidad de los casos (Tabla 5), el objetivo prioritario de las universidades al implantar estos programas fue el desarrollo profesional docente (85%). Solo en tres casos, surgieron objetivos generales diferentes como (i) el apoyo a las necesidades docentes surgidas durante el confinamiento debido al COVID; (ii) el apoyo desde el punto de vista psicológico y social; y (iii) el desarrollo de competencias de gestión dirigidas al traspaso de responsabilidades de un profesor experto a uno novel.

Sin embargo, se encontró mayor variedad en los objetivos específicos. Como puede observarse en la Tabla 5, las principales finalidades fueron: apoyar al profesorado novel, mejorar la docencia en general, mejorar las competencias tecnológicas de los docentes o mejorar otros aspectos específicos de la enseñanza (como la enseñanza virtual, la co-docencia o las habilidades SoTL).

Los resultados evidenciaron una clara tendencia a aplicar estos programas para apoyar al personal recién contratado, que también se puso de manifiesto en que varios de ellos no solo se enfocaron a mejorar las aptitudes relacionadas con la enseñanza, sino también a fomentar la integración general, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la socialización, las normas generales, etc.

Tabla 5. Objetivos generales y específicos del programa

Objetivo general de la institución		Objetivos específicos del programa	
Desarrollo profesional docente	18 (85%)	Mejorar la docencia en general	5 (24 %)
Desarrollo psicosocial	1 (5%)	Mejorar el uso de la tecnología en la docencia	3 (14 %)
Respuesta a las necesidades COVID	1 (5%)	Mejorar aspectos específicos de la docencia - virtual - co-docencia - sostenibilidad - habilidades SoLT**	4 (19 %) 1 1 1 1
Gestión del talento, sucesión gestión	1 (5%)	Soporte a noveles*	9 (43%)

* Mejora de la docencia y aspectos relacionados con el clima laboral, normas, socialización....

** Aborda la mejora de la docencia desde una perspectiva muy específica, tal vez desde un "paradigma diferente", el de la investigación para la mejora de la actividad docente.

P10: ¿Dentro de qué planes de formación se articula?

En consonancia con el resultado anterior, la mayor parte de los programas analizados (62%) estaban orientados a la formación inicial del profesorado novel, casi un cuarto (24%) a la formación permanente y el 14% restante a ambas. Este resultado podría reflejar la fuerte necesidad de mejorar las competencias del profesorado novel no solo mediante programas de formación tradicionales, sino también mediante el apoyo de otros docentes expertos a través de actividades de mentoría que permitan responder a las necesidades específicas y proporcionar un apoyo personalizado.

No obstante, es interesante resaltar que un número significativo de programas se orientaron también a la formación continua y, por tanto, a la mejora del personal (no necesariamente novel) en consonancia con la importancia que algunas universidades otorgaron a seguir formando y apoyando al profesorado más allá de la fase inicial de su carrera.

P11: ¿Cuál es la tipología utilizada?

La mayor parte de los artículos analizados describía procesos formales, definiendo tareas específicas para mentores y mentorizados (72%). Un porcentaje mucho menor describía experiencias de mentoría informal (14%) o combinado de ambos (14%). En varios casos se subrayaba la utilidad tanto de los itinerarios de mentoría informales como de los formales; en otro caso, se intentó estructurar formalmente los itinerarios seleccionando mentores que ya habían actuado informalmente como mentores; y, en otro, en el que la duración del itinerario formal era de un año, se recomendó que el proceso de mentoría pudiera continuar de manera informal a lo largo del tiempo.

P12: ¿Cuál es el modelo pedagógico subyacente?

Solo diez de los documentos analizados hicieron explícito el modelo pedagógico que sustentaba el proceso formativo. Como se observa en la Tabla 6, no se encontró un modelo que sobresaliera sobre los otros, sino que existía una gran variedad de concepciones pedagógicas subyacentes.

Tabla 6. Modelos pedagógicos en los que se basan los procesos formativos

Scientific teaching	2
Scholarship of teaching and learning (SoTL)	2
Teoría del comportamiento planificado	1
Investigación-acción participativa	1
Kolb's experiential learning cycle	1
Service learning project	1
Modelo del conocimiento tecnopedagógico del contenido (TPACK)	1
Modelo transformativo	1

P13: ¿Cuáles son los contenidos?

Dado que uno de los criterios (criterio 5) para la selección de los documentos ha sido la descripción de procesos para la mejora de la docencia universitaria, todos los programas analizados tenían como contenido diferentes aspectos pedagógicos: planificación, desarrollo, evaluación, innovación didáctica (active learning, game based learning, y otros). Sin embargo, alguno de los programas incluyó contenidos referentes a la inmersión en la cultura institucional (n=7), a la gestión (n=1) y/o a la investigación en general (n=3) o específicamente en educación (n=3).

P14: ¿Qué instrumentos se utilizan para recoger información sobre la docencia?

El proceso de mentoría está fuertemente condicionado por la modalidad a través de la que el mentor obtiene la información sobre la actividad del mentorizado. Como se puede ver en la Tabla 7, las dos principales modalidades de recogida de información fueron: (i) mediante un encuentro entre mentores y pupilos (o discusión de grupo) y (ii) a través de la observación directa.

Se trata de dos modalidades muy diferentes que responden también a objetivos diversos. En el primero de los casos el foco se centra en la posibilidad de los mentorizados de debatir con un mentor experto, o entre ellos, sobre sus ideas, dificultades o dudas relativas al proceso de enseñanza. En este sentido, la información estará influida por la autopercepción y el proceso metacognitivo de reflexión sobre la práctica. Sin embargo, en el segundo caso, la observación directa permite al mentor adquirir datos e información más realista y objetiva, que incluso podría pasar inadvertida al mentorizado.

Además de las dos técnicas señaladas, se han utilizado otras herramientas. Por ejemplo, en las experiencias se utilizaron rúbricas y en otras dos el e-portfolio. Otras modalidades se usaron menos frecuentemente (en un caso cada una): feedback de los estudiantes, observación diferida a través de grabaciones, notas de campo, autoobservación, entrevista y cuestionario. Es interesante resaltar que en nueve casos se usaron de manera combinada al menos dos modalidades de recogida de datos. En concreto, la observación directa se acompañó, en casi la totalidad de los casos, de otros métodos como el debate interpersonal, el feedback con los estudiantes, la entrevista o con la revisión del esquema de la unidad didáctica.

Por último, en otro caso, se combinó la grabación de las clases con la discusión grupal y en otro se utilizaron varios métodos de forma combinada (grupo de discusión, cuestionario, entrevista y portafolios).

Tabla 7. Instrumentos utilizados para la recogida de información durante los procesos formativos

Observación directa	7 (28%)
Feedback de los estudiantes	1 (4 %)
Observación diferida (grabaciones)	1 (4 %)
Rúbricas	2 (8%)
Notas de campo	1 (4 %)
Discusión grupal	8 (32%)
Autoobservación	1 (4 %)
Entrevista	1 (4 %)
Cuestionario	1 (4 %)
E-portfolio	2 (8%)

P15: ¿Cuáles son las características de los participantes y cómo se relacionan entre sí?

En la mayor parte (57.14%) de los procesos descritos pudo participar cualquier docente, independientemente de su área de conocimiento o disciplina, mientras que en el 43% se dirigió a áreas de conocimiento específicas. De estos últimos, el 24% estaba expresamente orientado a profesorado de ciencias de la salud, en el 9% de educación física y en un 4% tanto a profesorado de enseñanza de lenguas como de ciencias sociales.

Los mentorizados fueron mayoritariamente profesores de nuevo ingreso o en sus primeros años de carrera profesional (75 %). Mientras que el grupo de mentores, también en la mayoría de los casos (65%), estaba formado por profesores con experiencia, aunque también encontramos algunos programas en los que: eran profesores nóveles (10%), no se predeterminó el perfil específico, pudiendo ser cualquier profesor (10%), o participaron profesores expertos en una determinada habilidad, con independencia de su experiencia como docente (15%).

En referencia al tipo de relación, en la mayor parte de los casos (80%), era requisito para ser mentor tener más experiencia docente o ser experto en algún aspecto (situación “Desequilibrada”). En un único caso este desequilibrio fue inverso, siendo los mentores profesorado novel. Por tanto, el porcentaje de relaciones desequilibradas es del 85%. En el 15 % de los casos, mentor y mentorizado estaban al mismo nivel (situación “Equilibrada”), o, al menos, no fue requisito que el mentor tuviera más experiencia.

Esta predominancia de casos de relación “desequilibrada” pudo depender del hecho de que históricamente el proceso de mentoría ha partido de la idea de que el profesorado con más experiencia puede facilitar, con mayores garantías, el desarrollo del profesorado más joven o con menos experiencia. Por otro lado, la presencia de casos “equilibrados” fue un indicio de que, en algunos modelos, se concede más importancia a los beneficios de un proceso de mentoría entre iguales como, por ejemplo, que el tutelado sea menos reacio a tratar con un compañero en igualdad de condiciones, o que en este proceso aprenden y/o mejoran tanto el tutelado como el tutor.

Por último, en lo que se refiere a la organización, en la mayor parte de los casos (74%), se describió un sistema tradicional de mentoría, asignando un único mentor para cada mentorizado. Sin embargo, en cuatro casos (21%) a cada mentor se le asignaron dos o más pupilos. Y, en un único caso (5%) dedicado a la mejora del co-teaching, a un único pupilo se le asignaban dos mentores.

Discusión y conclusiones

La primera conclusión que puede extraerse tras la revisión realizada es que, a pesar de que hay un gran volumen de publicación sobre la mentoría en las revistas más reconocidas (WOS, Scopus y ERIC), son escasas las que describen de forma concreta las acciones realizadas. Algunos autores señalan que, a pesar del incremento de programas de mentoría, este no ha estado acompañado por la evidencia empírica sobre su aplicación (Gershenfeld, 2014).

Sin embargo, este resultado también puede ser debido a las diferentes decisiones respecto al proceso de filtrado y selección de los documentos.

En primer lugar, la búsqueda se limitó a las bases de datos más reconocidas en el campo de la educación, que recogen información de las revistas con mayor índice de calidad. Para valorar la posibilidad de incluir otro tipo de documentos, se realizó una búsqueda de las tesis doctorales publicadas en España que contuvieran las palabras clave “mentoría” o “mentoring”, sin limitación temporal. Se encontraron 77 tesis. Analizado su contenido, solamente 3 cumplían los requisitos de los criterios 4 a 6. Esta escasez, unida al desequilibrio de este tipo de documentos respecto a los artículos de revistas, justificó la decisión de no tomarlos en consideración para este trabajo.

Otra de las decisiones que podría sesgar los resultados, fue la selección de los idiomas de publicación. Sin embargo, en este proceso solamente se desestimaron 4 documentos (2 en ruso, 1 en alemán y 1 en coreano) de 1721.

Finalmente, tal vez la mayor limitación del estudio fue la exclusión de las publicaciones que no eran accesibles a texto completo. Dado el ingente volumen de documentos inaccesibles (n=727) y la dificultad de su localización, se tomó la decisión de trabajar con aquellos a los que era posible acceder tras la búsqueda.

En relación con los resultados obtenidos, la mayor parte de las publicaciones que describen procesos de mentoría entre pares en el contexto de la enseñanza universitaria se realiza en forma de informes de investigación realizadas con metodologías mayoritariamente cualitativas.

En la mayoría de los casos, prevalecen los procesos formales, siendo los pupilos personas con poca experiencia y los mentores profesores senior, en relaciones no equilibradas, con un mentor para cada profesor novel. Los mentores recopilan información predominantemente a través de la discusión con los pupilos y la observación directa, aunque en la mitad de los estudios se combinaron, al menos, dos métodos de recogida de datos. Esta estructura se corresponde con el modelo más tradicional de mentoría (Soler, 2003). Sin embargo, la literatura señala que los efectos positivos de la mentoría se multiplican cuando toma forma de red de apoyo (Emmerik, 2004; Peluchette y Jeanquart, 2000).

Por otro lado, los programas estaban destinados mayoritariamente a la formación inicial y en mucha menor medida a la permanente, a pesar de la necesidad de aplicar también estos programas para apoyar al profesorado experimentado (Canale *et al.*, 2013; Stuckey *et al.*, 2019). Este apoyo a los nuevos docentes, suele tener el objetivo de mejorar la docencia, el uso de la tecnología u otros aspectos específicos, aunque también buscan favorecer la inclusión en la institución, en la línea de lo señalado por autores como Cottingham *et al.* (2022) o Danaei (2019).

En conclusión, el desarrollo profesional docente es un componente esencial en la configuración de un sistema educativo robusto y eficaz. Este proceso no solo implica la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas, sino también la internalización de prácticas innovadoras y la adaptación continua a las demandas cambiantes del entorno educativo. La mentoría entre iguales se erige como una estrategia clave para la consecución de este objetivo, que debería ir más allá de la formación inicial convirtiéndose en un elemento definitorio de la academia, creando redes de apoyo mutuo que impulsen el crecimiento profesional a lo largo de toda la carrera docente y que contribuyan a la construcción de comunidades académicas sólidas y comprometidas con la excelencia educativa.

Referencias bibliográficas

- *Las entradas marcadas con asterisco son los artículos seleccionados para la revisión sistemática.
- Álvarez-Couto, M., Biencinto-López, C., Bel Fenellós, C., Carpintero Molina, E., Sáez-Suanes, G., & Torrecilla Manresa, S. (2023). Acogida a docentes de nuevo ingreso en la Universidad: programa primeros pasos docentes en la facultad de educación. *Revista de Curriculm y Formación de Profesorado*, 27(2), 71-98. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21543>
- *Almuhammadi, K.H., Assalahi, H.M., & Madini, A.A. (2020). Saudi Female EFL Instructors' Perceptions of the Effects of Professional Development on Their Self-Efficacy. *English Language Teaching*, 13(10), 74-84. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v13n10p74>
- Baker Fletcher, K., Carr, D., Menn, E., & Ramsay, N. J. (2005). Taking stock at mid career: Challenges and opportunities for faculty. *Teaching Theology & Religion*, 8(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2005.00217.x>
- Baldwin, R. G., & Chang, D. A. (2006). Reinforcing our. Strategies to Support Faculty in the Middle Years of Academic Life. *Liberal Education*, 92(4), 28-35.
- Baran, E., & Correia, A.P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95-101. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0791-0>
- *Blanco-Portela, N., de Fátima Poza-Vilches, M., Junyent-Pubill, M., Collazo-Expósito, L., Solís-Espallargas, C., del Álamo, J.B., & Gutiérrez-Pérez, J. (2020). Action-participatory research for the university teachers training on education for sustainability: "Academy Sustainability Latin America". *Profesorado*, 24(3), 99-123. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.15555>
- Beech, B.M., Calles-Escandon, J., Hairston, K.G., Langdon, S.E., Latham-Sadler, B.A., & Bell, R.A. (2013). Mentoring programs for underrepresented minority faculty in academic medical centers: a systematic review of the literature. *Academic medicine*, 88(4), 541-549. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828589e3>
- Buch, K., Huet, Y., Rorrer, A., & Roberson, L. (2011). Removing the barriers to full professor: A mentoring program for associate professors. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(6), 38-45. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.618081>
- Buckenmeyer, J., Hixon, E., Barczyk, C., & Feldman, L. (2011). Invest in the success of online programs at the university? Mentor professors. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 1-6. <https://doi.org/10.19030/cier.v4i6.4380>
- Canale, A.M., Herdklotz, C., & Wild, L. (2013). Mid-career faculty support: The middle years of the academic profession. *Faculty Career Development Services, the Wallace Center, Rochester Institute of Technology*, 10, 1-9. <https://bit.ly/4bArntv>
- Chan, C., & Canto, P.J. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 25(1), 231-250. <https://bit.ly/48hzvfx>
- Cottingham, A.H., Sachs, G.A., & Frankel, R.M. (2022). ASPIRE: a program for developing clinician educators' scholarship, advancement, and sense of community. *Journal of General Internal Medicine*, 37(8), 1953-1962. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-07243-0>
- Danaei, K.J. (2019). Literature Review of Adjunct Faculty. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 17-33. <https://bit.ly/42JB8Bx>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://bit.ly/42GBbOD>
- *Dewar, J., & Perkins, K. (2021). Facilitating Faculty Getting Started in SoTL: Reflections by Two Carnegie Scholars. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(2), 107-120. <https://doi.org/10.14434/josotl.v21i2.28944>
- *Dorner, H., Misić, G., & Rymarenko, M. (2021). Online mentoring for academic practice: strategies, implications, and innovations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 98-111. <https://doi.org/10.1111/nyas.14301>
- Emmerik, I.J.H. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career Development International*, 9(6), 578-594. <https://doi.org/10.1108/13620430410559160>
- Eret, E., Yerin Güneri, O., & Çapa Aydin Y., (2018). Evaluation of peer mentoring program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia? *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 532-541. <https://bit.ly/49eUAJO>
- European University Association (2019). *Promoting a European Dimension to Teaching Enhancement*. European University Association. <https://bit.ly/3uxDOFS>

- Fernandes, S., Araújo, A.M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: the impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Girves, J.E., Zepeda, Y., & Gwathmey, J.K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00416.x>
- Guerra Bilbao, N. (2022). *El mentoring como estrategia de desarrollo académico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco
- *Howlett, K.M., & Nguyen, H.L. (2020). Autoethnographic Reflections of an International Graduate Teaching Assistant's Co-Teaching Experiences. *Journal of International Students*, 10(2), 401-419. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.774>
- Janasz, S.C., & Sullivan, S.E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professional network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.07.001>
- *Kalipci, M. (2018). Professional Development Gains for Mentors in a Mentoring Program: A Case Study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(1), 94-113. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/148/218>
- *Khojah, A., & Asif, F. (2020). Mentoring Matters in Workplace: The Impact of Formal Mentoring Program on EFL Instructors' Performance at ELI, King Abdulaziz University, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 13(4), 140-161. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p140>
- *Kilbourne, B.F., Bowman, T.G., & Mazerolle, S.M. (2018). A Developmental Perspective on Behaviors of New Faculty Transition into Higher Education. *Athletic Training Education Journal*, 13(4), 348-358. <https://doi.org/10.4085/1304348>
- *Konca, A.S., & Tasdemir, A. (2018). Faculty Technology Mentoring Program Facilitates--A Case Study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 38-51. <https://doi.org/10.17220/mojet.2018.03.003>
- Kutsyuruba, B., Walker, K.D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>
- Leavitt, A.S., Nelson, K.L., & Cutucache, C.E. (2022). The effect of mentoring on undergraduate mentors: A systematic review of the literature. *Frontiers in Education*, 6, 731657. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.731657>
- Mathews, P. (2003). Academic monitoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management and Administration*, 31(3), 313-334. <https://doi.org/10.1177/0263211X03031003007>
- *Mazerolle, S.M., Nottingham, S.L., & Coleman, K.A. (2018). Faculty Mentorship in Higher Education: The Value of Institutional and Professional Mentors. *Athletic Training Education Journal*, 13(3), 259-267. <https://doi.org/10.4085/1303259>
- *Pages, T., Amador Campos, J.A., Marzo, L., Gonzalez, E., & Tomas Pujola, J. (2022). Master's Degree in University Teaching for Novice Teachers: from training to innovation [Article]. *Redu-Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 125-143. <https://doi.org/10.4995/edu.2022.18125>
- Palazzolo, A., Shahbazi, S., & Salintri, G. (2019). Working towards change: The impact of mentor development on associate teachers and faculty advisors. *Interchange*, 50, 321-337. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09365-1>
- Pastore, D.L., Dahlin, S., & Morton, J. (2019). Mid-Career Faculty Development Model: Sport Management Faculty Perspectives. *The Physical Educator*, 76, 1102-1127. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I4-8874>
- Peluchette, J. V. E., & Jeanquart, S. (2000). Professionals' use of different mentor sources at various stages: Implications for career success. *Journal of Social Psychology*, 140(5), 549-564. <https://doi.org/10.1080/00224540009600495>
- Peralvo, C., Arias, P., & Merino, M. (2017). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5(1), 9-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>
- *Perrotta, K., & Bohan, C.H. (2020). A Reflective Study of Online Faculty Teaching Experiences in Higher Education. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3(1), 50-66. <https://doi.org/10.36021/jethe.v3i1.9>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology and Research Development*, 67(5), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: A systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107-125. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2014-0020>
- *Rehman, R., Khan, F., Kayani, N., & Ali, T.S. (2022). Reflection of mentors and mentees at initiation of Faculty Mentorship Program at Aga Khan University: A perspective. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 38(6), 1691-1695. <https://doi.org/10.12669/pjms.38.6.5454>
- *Rekalde-Rodríguez, I., & Mendia-Urrutia, A. (2020). The mentoring in the academic impact on beginner teachers in the University of the Basque Country. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 191-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200191>
- *Roets, L., van Rensburg, E. J., & Lubbe, J. (2019). Faculty's experience of a formal mentoring programme: The perfect fit. *African Health Sciences*, 19(2), 2237-2242. <https://doi.org/10.4314/ahs.v19i2.49>

- Romano, J.L., Hoesing, R., O'Donovan, K., & Weinsheimer, J. (2004). Faculty at mid-career: A program to enhance teaching and learning. *Innovative Higher Education*, 29(1), 21-48. <https://doi.org/10.1023/b:ihie.0000035365.92454.a5>
- *Sagnak, H.C., & Baran, E. (2020). Faculty members' planned technology integration behaviour in the context of a faculty technology mentoring programme. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 1-21. <https://doi.org/10.14742/AJET.5912>
- *Sanchez Gonzalez, M., & Castro Higueras, A. (2022). Mentoring for university professors in the phase of the Covid-19: evaluation of a case. *Campus Virtuales*, 11(1), 181-200. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1000>
- *Shuster, M., & Peterson, K. (2019). A Short Teaching Residency Spanning 1,657 Miles. *International Journal of Designs for Learning*, 10(1), 78-90. <http://dx.doi.org/10.14434/ijdl.v10i1.24916>
- Stuckey, S.M., Collins, B.T., Patrick, S., Grove, K.S., & Ward, E. (2019). Thriving vs surviving: benefits of formal mentoring program on faculty well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 378-396. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0024>
- *Thompson, S.K., Brown, J., Cotner, S., Andicoechea, J., Zhao, F., & Roehrig, G. (2020). Design Features of an Effective and Theoretically Grounded Training Program for Undergraduate Teaching Assistants in the Life Sciences. *International Journal of Designs for Learning*, 11(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.14434/ijdl.v11i1.24129>
- *Tisdell, C.C., & Shekhawat, G.S. (2019). An Applied E-Mentoring Model for Academic Development, Reflection, and Growth. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.20429/ijstotl.2019.130206>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H.L. (2021). Finnish model of peer group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- *Zayabalaradjane, Z., & Dharanipragada, K. (2022). Forty-Five Years of Faculty Development: The Experience of the National Teacher Training Centre, Jawaharlal Institute of Postgraduate Medical Education and Research, India. *International Journal of Advanced Medical and Health Research*, 9(1), 4-12. https://doi.org/10.4103/ijamr.ijamr_94_22