

TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y PEDAGOGÍA DE LA INNOVACIÓN

COORDINADORES

CARMEN LLORENTE-CEJUDO
JUAN JESÚS GUTIÉRREZ-CASTILLO

Dykinson, S. L.

TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y PEDAGOGÍA DE LA INNOVACIÓN

Carmen Llorente-Cejudo
Juan Jesús Gutiérrez-Castillo
(coordinadores)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
(Grupo de Investigación Didáctica HUM-390)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.

Para más información, véase Consejo Editorial:

www.dykinson.com/quienes_somos

© Los Autores

Madrid, 2023

ISBN: 978-84-1170-448-9

PEER MENTORING Y APRENDIZAJE COMPARTIDO: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Dra. Soledad Domen Martos

sdomene@us.es

Universidad de Sevilla

Dra. Mayte Gómez del Castillo Segurado

mgomezdelcastillo@us.es

Universidad de Sevilla

Dra. Margarita Rodríguez Gallego

margaguez@us.es

Universidad de Sevilla

Dr. Cristóbal Ballesteros Regaña

cballesteros@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este capítulo se analiza el desarrollo de las reuniones de *peer mentoring* para lograr un aprendizaje compartido durante el periodo de prácticas profesionales con estudiantes de tercero y cuarto curso del Grado en Pedagogía. Para ello se describe la experiencia llevada a cabo en el curso 2020/2021 y 2021/22, así como los procesos metodológicos y organizativos de la propuesta de mentorización a través de las reuniones virtuales que se mantuvieron en tres momentos diferentes. La muestra ha estado compuesta por 90 estudiantes, 38 en el curso 20/21 y 52 en el curso 22/23, así como 8 tutores académicos de las asignaturas de Prácticas de Enseñanza I y II. Es un estudio descriptivo de carácter cualitativo a partir del análisis de las actas de las reuniones llevadas a cabo de manera virtual, que han sido grabadas y subidas al blog. Los datos se recogieron a través de la codificación de las actas de las 30 reuniones online que mantuvieron los estudiantes a lo largo de las 10 semanas del periodo de prácticas, de las cuales 12 se realizaron el curso 20/21 y 18 en el curso 21/22. Para exportar los datos obtenidos se ha utilizado el software ATLAS.ti 8.4. Coincidiendo con los resultados alcanzados en otras investigaciones, la experiencia ha sido muy satisfactoria tanto por los aprendizajes como por los procesos organizativos y metodológicos seguidos para adquirirlos. Se confirma, por tanto, en la mayoría de los estudiantes su deseo de repetir la experiencia e, incluso, recomendarla para ponerla en práctica los próximos cursos con nuevos compañeros y compañeras.

1. INTRODUCCIÓN

Las herramientas virtuales que permiten trabajar y aprender de forma colaborativa a través de comunidades virtuales de aprendizaje tienen como objetivo el desarrollo profesional (Tejada et al., 2017) favoreciendo la inteligencia colectiva de los participantes para producir nuevos conocimientos que enriquecen al grupo (Pineda et al., 2013). No se trata, simplemente, de compartir una plataforma de enseñanza, si no de sacar el máximo provecho a las herramientas sociales virtuales en tareas de aprendizaje distribuido y mentorizado, para que cada estudiante sea capaz de producir el suyo propio (Barroso y Cabero, 2013).

La tutoría entre pares, también llamada tutoría entre iguales describe una relación en la que un estudiante con más experiencia ayuda a un estudiante con menos experiencia a mejorar el rendimiento académico general y brinda asesoramiento, apoyo y conocimiento al aprendiz (Collier, 2017). Este tipo de tutorización o mentoría supone un acompañamiento en el que la persona mentora mantiene una serie de contactos con la persona mentorizada para facilitarle su integración y desarrollo en una nueva situación de aprendizaje (Alonso García et al., 2012), por tanto, agrupa a mentores y aprendices con distinto nivel en la práctica (Terrion y Leonard, 2007).

En estas prácticas de tutorización, el mentor debe ser consciente que sus interacciones tienen que estar preparadas y responder a factores como (Alonso, 2021; Alonso et al., 2012; Terrion y Leonard, 2007):

- Mantener una relación empática con el mentorando, escucharlo y apoyarlo para que pueda adquirir seguridad y confianza en la resolución de los problemas.
- Potenciar la implicación de todos y todas en las reuniones para que sean dinámicas y pueda surgir cualquier temática que se desee abordar.
- Mostrar alternativas de actuación para que se puedan analizar y la persona menos experimentada pueda tomar el camino que considere más adecuado.
- Ofrecer feedback sobre las actuaciones o propuestas del mentorando, sin juzgarlo, con el propósito de incrementar sus posibilidades de éxito.
- Exponer experiencias propias del mentor que sean útiles, pero mostrando una actitud de igualdad, para incrementar su locus de control interno, y ofrecer ejemplos y pautas para saber enfrentar situaciones similares.

Entre los beneficios del enfoque de tutoría entre pares, por parte del mentor, destaca el desarrollo de la identidad de estudiante universitario debido al alto nivel de experiencias basadas en aprendizaje anteriores y a que modela y comparte su conocimiento junto con estrategias personales utilizadas para poder conseguir los objetivos previstos. La práctica del

mentor brinda un mensaje inequívoco al aprendiz de que seguir las estrategias sugeridas probablemente conducirá a su éxito porque estas estrategias han funcionado en el pasado. Además, proporciona al aprendiz un mayor autodesarrollo, conciencia y habilidades profesionales, autoeficacia, trabajo en equipo, adquisición y habilidades de comunicación junto con un conocimiento cultural y formas culturalmente relevantes de comportarse, enseñar y aprender (Felisatti et al., 2022; Grenfell, 2008; Haber-Curran et al., 2017; Kalpazidou Schmidt y Faber, 2016). Del mismo modo, los mentores brindan apoyo emocional, retroalimentación personal y amistad (Terrion y Leonard, 2007).

El programa de tutoría entre pares, en el rol de aprendiz, mejora su motivación, resultados académicos (Angrist et al., 2022; Bacher-Hicks et al., 2020; Grewenig et al., 2021), así como les ayuda a integrarse académica y socialmente en la vida universitaria, les brinda orientación profesional, priorización de tareas de trabajo, satisfacción personal y confianza en uno mismo (Goodman-Wilson, 2021; Hillier et al., 2019; Kalpazidou Schmidt & Faber, 2016; Naidoo et al., 2021), además de reducir las tasas de deserción (Ragavan, 2014).

Los beneficios para la institución educativa, en este caso las Universidades, son extensos destacando el establecer una cultura de apoyo eficaz, compartir conocimientos a lo largo de la carrera y entre generaciones de investigadores, mejorar el ambiente de trabajo, promover trayectorias profesionales más visibles, apoyar la diversidad, crear colegialidad y promover el trabajo en equipo y cooperativo (Kalpazidou Schmidt & Faber, 2016).

Con respecto a los programas de mentoría entre pares, las investigaciones llevadas a cabo plantean, en primer lugar, que su éxito depende de la comprensión de las prioridades de las personas en los criterios de agrupamiento (Chao, 2009; Putsche et al., 2008). Si los individuos se perciben a sí mismos como participantes en el proceso de emparejamiento puede conducir a un mejor ajuste entre mentores y aprendices. La segunda característica del diseño del programa es la capacitación y la orientación proporcionadas a los aprendices y mentores. El contenido de la capacitación/formación específica debe incluir las metas y los objetivos del programa, las pautas de reunión y las funciones y responsabilidades de mentores y aprendices (Eby et al., 2012; Kupersmidt & Rhodes, 2014). Si los participantes son más conscientes de los requisitos del programa, es más probable que se sientan cómodos con sus roles y como resultado son más capaces de disfrutar la relación como una experiencia de desarrollo. La tercera característica formal es la frecuencia de la interacción. Cuanto más frecuente sea el contacto que tienen los aprendices con sus mentores asignados, mayor es el nivel de desempeño de los estudiantes y se establecen relaciones más positivas (Eby et al., 2012).

El éxito en la educación superior no es simplemente que los estudiantes demuestren sus habilidades académicas, sino que implica un esfuerzo para comprender las expectativas de los

docentes y aplicar sus propias habilidades académicas a esas expectativas (Collier & Morgan, 2008). Por tal motivo, los programas de mentoría entre pares pueden actuar como una herramienta de intervención útil para mejorar el rendimiento de los estudiantes aprendices y mejorar las habilidades de los mentores, aumentando la posibilidad de éxito y desarrollo personal y profesional.

Partiendo de todo ello, nos proponemos analizar cómo se han desarrollado las reuniones de *peer mentoring* para lograr un aprendizaje compartido durante el periodo de prácticas profesionales con estudiantes de tercero y cuarto curso del Grado en Pedagogía, especificando tanto los procesos como los resultados de estas sesiones. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos:

- Describir la experiencia de aprendizaje colaborativo apoyada en herramientas sociales virtuales llevada a cabo en el curso 2020/2021 y 2021/22.
- Analizar cómo se han implementado los procesos metodológicos y organizativos en la propuesta de mentorización, a lo largo del periodo de prácticas, a través de las reuniones virtuales que se mantuvieron en tres momentos diferentes.
- Distinguir las capacidades y competencias profesionales compartidas en las sesiones de tutorización entre iguales, relacionadas con conocimientos, procedimientos o vinculadas con valores y modos de comportamiento.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Se trata de una comunidad virtual de aprendizaje compuesta por 90 estudiantes, 38 en el curso 20/21 y 52 en el curso 22/23, así como 8 tutores académicos de las asignaturas de Prácticas de Enseñanza I y II; es decir, de 3º y 4º curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla durante los cursos 20/21 y 21/22.

Para las reuniones virtuales de tutoría entre iguales se crearon grupos, de entre 8 a 10 estudiantes, aunando estudiantes de 3º y 4º curso. En el curso 20/21 se crearon cuatro grupos y en el curso 21/22, seis grupos. Se nombraron a dos coordinadores de cuarto curso que se responsabilizaban de convocar las reuniones a la hora más conveniente para todos/as, elaborar un orden del día, moderar las reuniones y la redacción de actas, intentando llevar a cabo las funciones que deben desarrollar los mentores en una tutorización de este tipo.

2.2. Instrumento

Para responder a los objetivos propuestos, se ha realizado un estudio descriptivo de carácter cualitativo a partir del análisis de las actas de las reuniones llevadas a cabo de manera virtual (Cisterna, 2005) y de las que se podían disponer, ya que habían sido grabadas y subidas al blog.

Los datos se recogieron a través de la codificación de las actas de las 30 reuniones online que mantuvieron los estudiantes a lo largo de las 10 semanas del periodo de prácticas, de las cuales 12 se realizaron el curso 20/21 y 18 en el curso 21/22. La primera reunión se desarrolla durante la primera semana, la segunda en la séptima semana y la tercera en la décima semana o en la undécima, inmediatamente después de haber finalizado la estancia en los centros colaboradores de prácticas.

2.3. Procedimiento

Para la comunicación de la comunidad virtual de aprendizaje profesional se utilizó un blog diseñado para tal fin y la tutorización entre iguales, a través de reuniones virtuales para poner en común dudas, experiencias, conocimientos o sentimientos.

En cuanto al uso del blog, a lo largo de las diez semanas cada estudiante debía elaborar una entrada y, al menos, un comentario a alguna de las aportaciones de los compañeros/as, respecto a diferentes temáticas que se fueron abordando paulatinamente (descripción de la institución, relación entre los profesionales, recursos empleados, evaluación del aprendizaje de los usuarios, etc.) (Rodríguez-Gallego et al., 2022).

Para la realización de esta comunidad virtual se utilizó un blog diseñado con la herramienta Blogger y para las reuniones de mentoría online, en cambio, se abrieron espacios en la Plataforma Blackboard Collaborate Ultra. Además de facilitar la puesta en práctica del tipo de actividad, los estudiantes estaban familiarizados con su manejo y podían compartir documentos de forma privada.

Centrándonos en las reuniones de mentoría, objeto principal de este trabajo, señalar que durante las videoconferencias los participantes compartieron dudas, interrogantes, preocupaciones, aprendizajes y curiosidades, poniendo en común las diferentes experiencias laborales en las que estaban inmersos.

A los estudiantes de cuarto curso se les otorgó el rol de tutor para que orientasen a los estudiantes de tercero, tanto en las cuestiones relacionadas directamente con los centros, los

usuarios y los tutores profesionales de prácticas como en cuestiones relacionadas con las entradas y comentarios del blog que debían redactar semanalmente.

Desde la tutorización académica, los docentes que diseñaron esta experiencia indicaron por escrito en qué consistían las tareas:

- Conocer, al iniciar las prácticas, las expectativas, las inquietudes y las dificultades que presentan los estudiantes a su cargo, en cualquier aspecto relacionado con la práctica.
- En la primera reunión, presentar el centro/institución en el que realizan sus Prácticas Externas I, aunque también puede hacer alusión, de forma resumida sobre la institución en la que está realizando las Prácticas Externas II.
- Asesorar sobre las características de las Prácticas Externas I y sobre la resolución de problemas administrativos.
- Ofrecer algunos consejos ante el inicio de las prácticas o cómo abordar una situación problemática durante las prácticas.
- Asesorar sobre planificación, estrategias didácticas, diseño de materiales y evaluación de los procesos de formación que se desarrollen en los centros e instituciones de prácticas.

En definitiva, se trataba de asesorar, orientar y responder a las necesidades detectadas por los integrantes de la mentoría grupal, incluyendo la búsqueda de soluciones mediante los comentarios realizados en las entradas semanales del blog y la asistencia a las tres reuniones por videoconferencia planificadas.

En algunos momentos los estudiantes también llegaron a comunicarse por WhatsApp (tanto individualmente como a nivel grupal) de forma síncrona o asíncrona según los momentos y circunstancias.

2.3.1. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis de contenido de las actas de las reuniones y se han identificado las dimensiones relevantes para el análisis, la gestión y la interpretación de los comentarios. Éstas a su vez, se han dividido en categorías, a las que se le ha asignado un código específico, con el propósito de procesar y codificar los textos a través del software ATLAS.ti 8.4. Ello ha permitido la creación de un nuevo proyecto en el que se han establecido relaciones globales para poder entender mejor y preservar las percepciones de los estudiantes.

Como consecuencia de este proceso, se ha concretado un sistema de dimensiones en torno a dos grandes focos de interés planteados en los objetivos de nuestro trabajo, categorías de respuesta y códigos. Las dos grandes dimensiones son: Procesos y Competencias. Las categorías para cada una de las dimensiones fueron las siguientes:

- Procesos: Procesos Organizativos (PO) y Procesos Metodológicos (PM).
- Competencias: competencias conceptuales (CC), competencias procedimentales (CP) y competencias actitudinales (CA).

Los Procesos se refieren a las estrategias que han utilizado los estudiantes para compartir sus aprendizajes en las Prácticas Externas mediante el uso del blog y que han manifestado en las reuniones virtuales de mentoría realizadas. Hemos diferenciado entre procesos metodológicos y organizativos, ya que existen estrategias que hacen referencia a la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales con evidencias en las entradas del blog, así como procesos organizativos referidos a la gestión y estructura de las mismas.

Por otro lado, las Competencias profesionales que se han desarrollado hacen referencia a aspectos conceptuales, propias de conocimientos teóricos en relación con los distintos ámbitos de actuación del pedagogo/a, así como aspectos referentes a procedimientos de actuación junto a aquellas que tienen que ver con las actitudes, valores o emociones que han experimentado los estudiantes durante el periodo de Prácticas.

El procedimiento seguido para el tratamiento de los datos es el modelo desarrollado por Domene-Martos et al (2021). Para exportar los datos obtenidos a través del software ATLAS.ti 8.4, se agregaron dos documentos en PDF, uno por curso. Posteriormente, se crearon entidades de nuevos códigos. A continuación, se solicitó el análisis de tabulación cruzada para la tabla código-documento.

Con este análisis pudimos extraer los resultados de los códigos vinculados a los dos documentos analizados, consultando sus frecuencias absolutas y porcentajes. Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación o auditoría de los cuatro codificadores, referida al análisis de contenido, en base al sistema de dimensiones, categorías y códigos.

Se ha creado nuevas entidades de red que conciernen a los mapas o redes semánticas. Para su creación, se han vinculado los grupos de códigos y agregado vecinos comunes o códigos, según el interés de la interpretación de los datos. Además, para algunas redes generales hemos incluido la vista de comentarios y frecuencia (que corresponde a la E de Enraizamiento que es

el número de veces que se ha fijado ese código en el texto, la D es la densidad que son los vínculos) de los códigos.

Para incluir evidencias de un código en concreto se ha realizado el mismo procedimiento, pero en vez de agregar vecinos comunes o códigos se agregan vecinos de citas textuales.

También se ha realizado un estudio de co-ocurrencia de las categorías con mayor y menor peso, con el objeto de establecer un patrón de asociación sobre las competencias profesionales desarrolladas y los procesos metodológicos y organizativos.

3. RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos planteados se presentan, a continuación, los resultados obtenidos. En la Tabla 1 presentamos las frecuencias y porcentajes de las referencias en las actas de las reuniones de mentoría. Se observa que los estudiantes se han manifestado en un porcentaje más alto, considerando el total de los dos cursos, sobre los Procesos Organizativos (59,44%). Los Procesos Metodológicos, en cambio, han mostrado un menor porcentaje sobre todo durante el desarrollo del curso 21-22 (17,48 %).

Tabla 1

Frecuencias y Porcentajes de Procesos Metodológicos (PM) y Procesos Organizativos (PO)

CÓDIGOS	Actas 20-21		Actas 21-22		Totales	
	F	%	F	%	F	%
PM	33	23,08%	25	17,48%	58	40,56%
PO	48	33,57%	37	25,87%	85	59,44%
Totales	81	56,64%	62	43,36%	143	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 podemos observar como el desarrollo de competencias se corresponde, durante los dos cursos, especialmente sobre las actitudinales (36,65%), aunque podemos confirmar también que los tres tipos de competencias se refieren con un porcentaje muy cercano. Sin embargo, cuando leemos por curso apreciamos que en las actas del curso 20-21 aparecen en un porcentaje muy bajo las competencias conceptuales (CC) (8,37%).

Tabla 2

Frecuencias y Porcentajes de Competencias actitudinales (CA), Conceptuales (CC) y Procedimentales (CP)

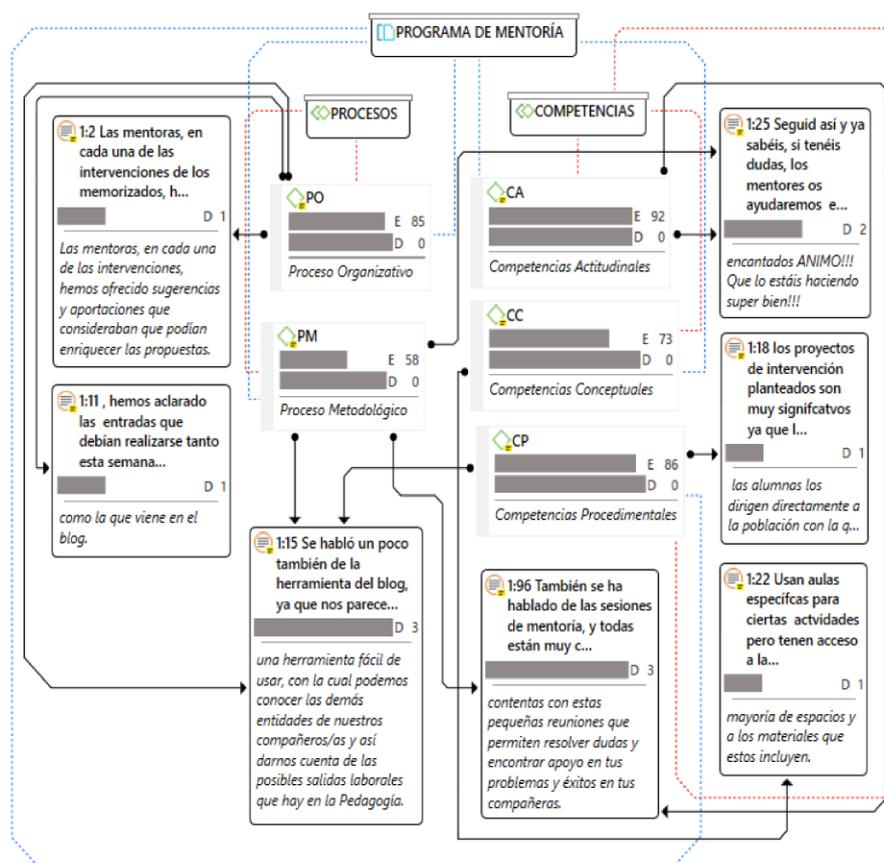
CÓDIGOS	Actas 20-21		Actas 21-22		Totales	
	F	%	F	%	F	%
CA	49	19,52%	43	17,13%	92	36,65%
CC	21	8,37%	52	20,72%	73	29,08%
CP	28	11,16%	58	23,11%	86	34,26%
Totales	98	39,04%	153	60,96%	251	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 se presentamos las evidencias mostradas por los estudiantes con relación a las dimensiones, categorías y códigos.

Figura 1

Evidencias de las dimensiones, categoría y códigos



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se presenta la co-ocurrencia entre categorías y códigos. Como podemos observar en las actas de las reuniones de mentoría, cuando se hace referencia a procesos metodológicos (29) se alude a competencias actitudinales. Lo mismo ocurre cuando se manifiestan sobre los procesos organizativos (27). Destacamos también que los procesos metodológicos y organizativos aparecen igualmente relacionados (35). Con respecto a las competencias observamos que tanto las conceptuales como las procedimentales aparecen conjuntamente con un peso muy alto (39). Sin embargo, aparecen con un peso mucho más bajo junto a las competencias actitudinales (8) (9).

Tabla 3

Co-ocurrencia categorías y códigos

CO-OCURRENCIA	CA Gr=92	CC Gr=73	CP Gr=86	PM Gr=58	PO Gr=85
CA Gr=92		9	8	29	27
CC Gr=73	9		39	1	1
CP Gr=86	8	39		3	3
PM Gr=58	29	1	3		35
PO Gr=85	27	1	3	35	

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los estudiantes, de los dos cursos académicos, les preocupan más los Procesos Organizativos que los Procesos Metodológicos y esto puede ser debido a que están más preocupados durante su período de Prácticas de la gestión y estructura de estas que de su planificación, desarrollo y evaluación. Les preocupa más la gestión estratégica de las prácticas pues lo que desean es alcanzar las metas y objetivos propuestos, así como el manejo del funcionamiento corporativo.

Sobre los tres tipos de competencias se consideran tan importantes las conceptuales, como procedimentales o actitudinales, aunque en el curso 20-21 las actitudinales presentan un porcentaje más bajo.

Sobre la correspondencia de proximidad de los términos en las unidades de texto analizadas creen que los procesos organizativos y metodológicos están muy relacionados con las

competencias actitudinales y que las competencias más implicadas en uno y otro son las conceptuales y procedimentales. Para poder llevar a cabo ambos procesos son precisas cualidades como la proactividad, resiliencia, trabajo en equipo, creatividad, responsabilidad o adaptabilidad. Además, consideran que es muy importante el tener los conocimientos teóricos y las estructuras lógicas mentales necesarios para poder afrontar y resolver las situaciones que se presenten en los centros educativos e instituciones, del mismo modo que, diseñar programas/proyectos, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas, divulgar el conocimiento y participar en la vida del centro.

Coincidiendo con los resultados alcanzados en otras investigaciones (Rodríguez-Gallego et al., 2023), la experiencia ha sido muy satisfactoria tanto por los aprendizajes como por los procesos organizativos y metodológicos seguidos para adquirirlos. Se confirma, por tanto, en la mayoría de los estudiantes su deseo de repetir la experiencia e, incluso, recomendarla para ponerla en práctica los próximos cursos con nuevos compañeros.

Coincidiendo con Tejada et al. (2017), la relación establecida entre los mentores y sus mentorandos ha sido muy provechosa repercutiendo positivamente en los resultados académicos. Por una parte, han logrado mejorar sus procesos de metacognición y autorregulación, además de desarrollar sus capacidades de orientación; y, por otra y de forma más en generalizada, ha aumentado sus habilidades sociales, su satisfacción y su autoestima a lo largo de todo el proceso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-García, M. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Alonso García, M. A., Calles Doñate, A., & Sánchez Ávila, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. Síntesis.
- Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M. (2022). Experimental evidence on learning using low-tech when school is out. *Nature Human Behavior*, 6, 941-950. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01381-z>
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2020). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *NBER Working Papers*, 27555. National Bureau of Economic Research, Inc.

- Barroso, J., & Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus Virtuales*, 2 (2), 76-87. Recuperado de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/40/39>
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Collier, P. J. (2017). Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success. *Metropolitan Universities*, 28(3), 1-11. <https://doi.org/10.18060/21539>
- Collier, P. J., & Morgan, D. (2008). Is That Paper Really Due Today? Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Members' Class-Related Expectations, *Higher Education*, 55(4), 425-446. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- Chao, G. T. (2009) Formal mentoring: Lessons learned from past practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 314-320. <https://doi.org/10.1037/a0012658>
- Domene-Martos, S., Rodríguez-Gallego, M., Caldevilla-Domínguez, D., & Barrientos-Saez, A. (2021). The Use of Digital Portfolio in Higher Education before and during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18-20, 1-15.
- Eby L. T., Allen T. D., Hoffman, B. J., & Baranik. L. (2012) 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>
- Felisatti, E., Rivetta, M.S., & Boenelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto "Mentoring Polito Project" dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>
- Goodman-Wilson, M. (2021). Individual differences in student perceptions and utilization of undergraduate mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(3), 328-348. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1927439>
- Grenfell, M. (2008). Pierre Bourdieu: Key concepts. Routledge.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). Covid-19 and educational inequality: how school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2021.103920>
- Haber-Curran, P., Everman, D., & Martinez, M. (2017). Mentors' personal growth and development in a college access mentorship program. *Mentoring & Tutoring:*

Partnership in Learning, 25(4), 485-503.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403558>

Hillier, A., Goldstein, J., Tornatore, L., Byrne, E., & Johnson, H. (2019). Outcomes of a peer mentoring program for university students with disabilities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 487-508.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1675850>

Kalpazidou Schmidt, E., & Faber, S. T. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 137-157. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560>

Kupersmidt, J. B., & Rhodes, J. E. (2014) Mentor training. En D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds). *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 439-456). SAGE.

Naidoo, K., Yuhaniak, H., Borkoski, C., Levangie, P., & Abel, Y. (2021). Networked mentoring to promote social belonging among minority physical therapist students and develop faculty cross-cultural psychological capital. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(5), 586-606. <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/63554>

Pineda, E., Meneses, T., & Téllez, F. R. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(38), 40-55.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/404>

Putsche L., Storrs D., Lewis A. E., & Haylett, J. (2008) The development of a mentoring program for university undergraduate women. *Cambridge Journal of Education* 38(4), 513-528.
<https://doi.org/10.1080/03057640802482322>

Ragavan, S. (2014). Peer mentoring for international students in a United Kingdom law school: Lessons from a pilot case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 292-302. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.785254>

Rodríguez-Gallego, M. R., Gómez-del Castillo, M. T., & Ordóñez-Sierra, R. (2022). Liderazgo compartido por los tutores académicos de prácticas a través de una herramienta colaborativa. *Revista Practicum*, 7(1), 72-87.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.12568>

Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R., & Gómez-del-Castillo, M. T. (2023). Expectativas y Logros ante las prácticas profesionales del estudiante de Pedagogía. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(1), 75-90. Recuperado de <https://journals.uco.es/ripadoc/article/view/15226/14200>

Tejada, E., Garay, U., & Romero, A. (2017). Influencia del mentoring en el rendimiento de los participantes en las comunidades virtuales de práctica. *RIITE. Revista Interuniversitaria*

de Investigación en Tecnología Educativa, 3, 40-50.
<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/308571>

Terrion, J., & D. Leonard. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring* 15, 149–64.
<https://doi.org/10.1080/13611260601086311>