



VOL. 27, Nº 2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

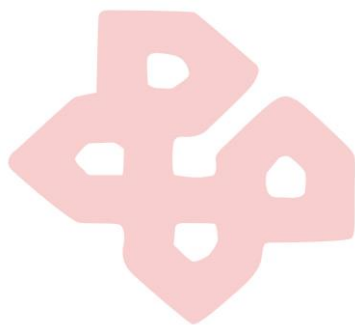
DOI:10.30827/profesorado.v27i2.21543

Fecha de recepción: 11/ 06/2021

Fecha de aceptación: 14/ 11/ 2022

ACOGIDA A DOCENTES DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD: PROGRAMA PRIMEROS PASOS DOCENTES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Welcoming new teachers to the university: first steps in teaching programme
at the Faculty of Education*



María Álvarez-Couto¹, Chantal Biencinto-López¹, Cristina Bel Fenellós¹, Elvira Carpintero Molina¹, Gema P. Sáez-Suanes² & Sofía Torrecilla Manresa¹

¹ Universidad Complutense de Madrid

² Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: maralv10@ucm.es; alameda@edu.ucm.es;
mbel@ucm.es; ecarpintero@edu.ucm.es;
gemap.saez@uam.es; softorre@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0006-6806>; <https://orcid.org/0000-0002-6385-2230>;
<https://orcid.org/0000-0001-7397-447X>;
<https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>;
<https://orcid.org/0000-0003-3154-1101>;
<https://orcid.org/0000-0001-5874-9637>

esumen:

El proceso de acogida hace referencia a diferentes actuaciones y procedimientos que tienen por objeto proporcionar a la persona que comienza la información y apoyos necesarios para facilitar el acceso a una institución. En el ámbito de la educación superior, y concretamente en la docencia universitaria, la acogida no ha sido un tema de interés y las experiencias en este sentido son escasas. El documento describe el proceso de análisis de necesidades del profesorado novel en una institución universitaria a partir de un grupo de discusión y la recogida de información posterior mediante cuestionario. Los datos ponen de



manifiesto la importancia de una buena acogida, acompañada de la entrega de información imprescindible, así como la implementación de programas de mentoría para el bienestar personal del docente universitario.

Palabras clave: Mentoría entre iguales; profesorado novel; educación superior; acogida

Abstract:

Welcoming process refers to different actions and procedures aimed at providing the new worker with the necessary information and support to facilitate access to an institution. In higher education, and specifically in university teaching, welcoming has not been a topic of interest and experiences in this regard are scarce. The current paper describes the process of needs analysis of new teaching staff in a university institution based on a group discussion and the subsequent collection of information throughout a questionnaire. The data highlight the importance of a proper welcome, accompanied by the supply of essential information, as well as the implementation of mentoring programmes to contribute to the personal well-being of university teaching staff.

Key Words: Peer mentoring; new professors; higher education; welcoming

1. Introducción

1.1. Acogida a personal de nuevo ingreso y clima laboral

La acogida a personal novel en un puesto de trabajo es una de las máximas del mundo laboral, independientemente de la envergadura del espacio en el que se va a comenzar el desempeño profesional. Sentirse acogido desde el primer momento en que se comienza en un nuevo trabajo repercute de manera positiva en el trabajador y en la institución de acogida. Ayuda a combatir la inseguridad, otorga confianza, influye en el bienestar personal y emocional; en definitiva, mejora la actuación profesional de la persona en su nuevo puesto de trabajo (Guil et al., 2012).

El proceso de acogida hace referencia a las diferentes actuaciones y procedimientos que tienen como objetivo proporcionar a la persona que comienza la información necesaria para facilitar su acceso y orientación en la institución. Esta acción de acogida es responsabilidad de la entidad receptora, pero debe implicar a diferentes personas que se comprometan en el correcto funcionamiento de las medidas en las que se va a confiar esta acogida. Se trata de una etapa vital en la incorporación laboral de la persona de nuevo ingreso, ya que facilita que desde el primer momento se sienta miembro del equipo y de la organización (Bretones & Rodríguez, 2008).

En este sentido, las acciones de acogida favorecen un mejor desempeño laboral del trabajador novel. Sentirse acogido supone sentirse parte de la institución y, por tanto, aumenta el nivel de compromiso con la empresa. De acuerdo con la investigación, la participación de nuevos trabajadores y trabajadoras en los actos de acogida fomentan la percepción de apoyo entre los miembros de la comunidad (Ferrel et al., 2014). En el contexto laboral, precisar y asegurar las condiciones

necesarias que favorecen y potencian el bienestar psicológico es un fin en sí mismo (Leka & Jain, 2010). Diversos estudios han confirmado la asociación positiva que existe entre el apoyo social percibido y el bienestar físico, psicológico y emocional de las personas (Demirer et al., 2021). Además, la percepción de apoyo es un factor de protección ante trastornos de tipo emocional, como la depresión o la ansiedad (Harandi et al., 2017; Werner-Seidler et al., 2017).

La universidad, como institución que cada año recibe a nuevo y diferente profesorado novel, no puede quedar ajena a esta realidad y a estos procesos, y debe estar preparada para dar respuesta a las necesidades de las y los docentes de nuevo ingreso, implicando a su personal en este proceso. Sin embargo, no siempre se trata de un proceso completamente instaurado e incorporado en esta institución. De hecho, la investigación realizada por Millán et al. (2017) indica que el bienestar psicológico del profesorado universitario se ve afectado por las relaciones interpersonales en el contexto laboral, y que el entorno social afecta directa y positivamente a dicho bienestar.

Las demandas de la práctica docente e investigadora en la educación superior, caracterizada por la necesidad de producción y actualización constantes, continuas evaluaciones, inestabilidad laboral, dificultades para lograr apoyos económicos a favor de la investigación, entre otros factores, generan altos niveles de estrés y burnout académico (Ferrel et al., 2014). Resulta reseñable el hecho de que estudiantes de doctorado, probablemente futuros docentes noveles, ya presentan niveles preocupantes de sintomatologías internalizadas. En su investigación realizada con contratados predoctorales, Canosa-Betés y Díaz de Liaño (2020) informaban de que el 76% de los encuestados presentaba síntomas de psicopatologías como la ansiedad o la depresión.

Datos como estos avalan la necesidad de implementar planes de acogida al profesorado novel que vayan más allá de la presentación del organigrama de la universidad o los servicios de esta, es decir, que respondan a las necesidades reales del nuevo profesorado. Diferentes estudios (Guil et al., 2012; Millán et al., 2017) recogen las necesidades más comúnmente reportadas por los docentes universitarios. Entre las demandas expuestas se encuentran la solicitud de un plan de acogida que considere variables psicológicas en la gestión de la universidad, así como la inclusión de recursos al alcance del trabajador para prosperar en su labor docente e investigadora. En su investigación acerca del bienestar del profesorado universitario de la Universidad de Cádiz, Guil et al. (2012) concluyeron que los planes de acogida e incorporación existentes no conseguían reducir el estrés de los nuevos docentes a la hora de valorar su bienestar. En este sentido, la existencia de un plan de acogida mejorado fue una de las principales medidas propuestas por el profesorado universitario como necesarias para reducir su estrés y aumentar su bienestar dentro de la institución.

Son ya varias las universidades españolas que cuentan con un plan de acogida para el profesorado novel. Entre ellas la Universidad Autónoma de Almería, la Universidad de Barcelona, la Universidad Carlos III, la Universidad de Málaga y la

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En líneas generales, estas instituciones ofrecen con una guía con información sobre la Facultad - departamentos, servicios, gobierno, etc.- una jornada o un programa de acogida de duración limitada. Con estos programas se forma al profesorado de nueva incorporación en todas aquellas cuestiones necesarias para realizar eficazmente su labor docente de forma satisfactoria, además de servir de instrumento a través del cual se impulsa la integración en la organización para fomentar los valores propios de su cultura organizativa para la incorporación, socialización y seguimiento de todos los profesionales. Si bien estas medidas resultan favorecedoras para generar apoyo social e inclusión del profesorado novel en la institución, no contemplan como objetivo de forma explícita el cuidado del bienestar emocional. Resulta importante recordar que velar por el bienestar del profesorado favorece el funcionamiento de la institución, repercutiendo de manera directa en la mejora de la calidad educativa e indirectamente en el bienestar del estudiantado.

Otra de las variables imprescindibles a tener en cuenta a la hora de comenzar en un nuevo puesto de trabajo son las relaciones interpersonales. Además de la acogida, Bretones y Rodríguez (2008) destacan que es pertinente la existencia de un buen proceso de integración, referido este como el conjunto de procedimientos que tienen por objetivo abordar la adaptación cultural de la persona de nuevo ingreso a las características de la institución.

En esta línea, Millán et al. (2017) encontraron que el bienestar psicológico dentro de la universidad se ve directamente afectado por las relaciones interpersonales en el trabajo. Para ello, Ferrel et al. (2014) proponen la realización de encuentros y conversaciones entre los diferentes docentes universitarios como medida para favorecer la autonomía del profesorado y su crecimiento personal y desarrollo profesional, contribuyendo de manera positiva a su bienestar dentro de la institución. De acuerdo con este enfoque, una sociedad integrada por profesionales satisfechos que viven emociones positivas tenderá a desarrollar instituciones sociales más sólidas. Guil et al. (2012) también destacan el apoyo social como medida para el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de colaboración en la universidad.

1.2. La mentoría como medida de acogida al profesorado novel

Los primeros años de ejercicio del profesorado universitario suelen ser un periodo complejo, muchos docentes experimentan dificultades al tener que ajustarse a las exigencias del nuevo contexto de la educación superior; debe hacerse frente a una serie de retos que derivan de su condición de académicos, tales como el desarrollo de una pedagogía adaptada a la educación superior.

La construcción de la identidad profesional es un proceso sumamente complejo, y en el caso de la identidad docente son pocas las investigaciones que se centran en dicha temática. Martín-Gutiérrez et al. (2014) detectan cuatro dimensiones que influyen en la construcción de esta identidad profesional. La dimensión emocional que deriva de las diferentes experiencias y las emociones asociadas a las mismas por las que se pasa al inicio de la docencia. La dimensión

social-interpersonal que hace referencia a las relaciones que se establecen entre el profesorado novel y su alumnado, así como entre el profesorado novel con sus nuevos colegas. Ambas relaciones interpersonales ayudan a configurar el perfil identitario de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional. La dimensión didáctica-pedagógica engloba las tareas relacionadas con la planificación educativa, la metodología, la evaluación y comunicación verbal y no verbal. Por último, la dimensión institucional-administrativa contempla procedimientos propios de la universidad, como conocer los protocolos de funcionamiento interno, contactar con el servicio que facilita una gestión, es decir, trámites institucionales.

De acuerdo con Tapia y Granados (2017) en una revisión de los estudios centrados en dicho tema hasta el momento, los docentes realizan aprendizajes significativos a través del análisis y reflexión de sus propias prácticas. Destacan las dificultades que surgen derivadas del limitado contacto con pares que impiden el establecimiento de una relación de cooperación y aprendizaje mutuo. Así, la identidad docente se forma en un estado individual y colectivo, en el que todos han de valorar y compartir espacios, tiempos, situaciones, roles, sentimientos y valores de la profesión. El hecho de sentir cierto dominio disciplinar y de tener experiencia en el ejercicio docente influye en la autopercepción y la motivación, así como el reconocimiento de la capacidad y competencia se asocia con el desempeño profesional. Sin embargo, para crear una sólida identidad profesional no basta con la experiencia acumulada o con el contacto con estudiantes, es necesaria la formación inicial y continua del docente, apoyada y fomentada por la institución educativa. El nuevo profesorado demanda diversos apoyos y la asignación gradual de responsabilidades, así como el acompañamiento de compañeros más experimentados que puedan dar respuesta a sus dudas.

La dimensión pedagógica constituye un elemento clave que ayuda a conectar el conocimiento teórico con la práctica docente e investigadora en la universidad. Estos aspectos tienen un impacto importante en la construcción de la identidad profesional (Bilbao & Fraile, 2015). Es por ello que requieren de un apoyo y preparación para poder sobrellevar dichos aprendizajes. En este sentido, Aguilera (2015) señala la utilidad de establecer contactos con otras docentes e investigadores del área como mecanismo para hacer frente a los retos de la profesión. Resulta de utilidad la búsqueda de oportunidades para interactuar y colaborar con compañeros más experimentados.

Una de las estrategias de desarrollo profesional docente es la mentoría entre iguales. Esta se define como el proceso de guía, acompañamiento y apoyo que se establece entre un mentor (persona con experiencia) y una o varias personas “mentorizadas”, denominadas, en ocasiones, como telémacos en su correspondencia con el hijo de Ulises a quien Mentor encarga su educación y cuidado en su ausencia. Este proceso de acompañamiento favorece y mejora la adaptación al nuevo contexto y el desarrollo de competencias de capacitación, adaptación y afrontamiento que, sin ayuda, se desarrollarían con mayor dificultad en el caso de existir este apoyo (Álvarez et al., 2021; Single y Muller, 1999).

La mentoría, en ocasiones denominada tutoría entre iguales, es una estrategia ampliamente utilizada en universidades de todo el mundo por ser una herramienta útil de orientación y acompañamiento con altos índices de satisfacción (Casado-Muñoz et al., 2015; Crisp & Cruz, 2009). Varias universidades españolas han desarrollado y puesto en marcha programas de este tipo entre el alumnado (Merayo et al., 2021). Entre las pioneras cabe señalar la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), a través de su Servicio de Acción Tutorial (Arroyo et al., 2012) y de su programa de tutoría entre iguales en la Escuela de Informática (EUI), implementado en el curso 2002-2003. Asimismo, resultan interesantes los programas de mentorías de universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Vic, que cuentan con un programa similar a los descritos, centrado en la acogida de estudiantes internacionales y nacionales de fuera de Cataluña.

Estas experiencias muestran elevados datos de satisfacción no solo de los estudiantes de nuevo ingreso sino también de los estudiantes que participan como mentores de sus compañeros. En esta línea trabajos como el de Singh y Mahomed (2013) confirma que la participación en programas de mentorías contribuye al desarrollo de competencias profesionales y Smith-Ruig (2014) resalta los beneficios psicosociales y el valor que añade la participación como mentores en el desarrollo profesional.

Un programa de estas características para el profesorado universitario permite alcanzar distintos objetivos, entre ellos, la disposición de información y apoyo en los periodos de transición de la formación inicial al trabajo en la universidad; una alternativa real y cercana a las necesidades laborales en la educación superior; el desarrollo de procesos de aprendizaje eficaces para la adquisición de competencias; la orientación y asesoramiento centrados en el desarrollo profesional y bienestar personal; y una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la universidad (Vélaz, 2009). Este proceso se basa en una relación de confianza, empatía y asertividad y debe estar caracterizado por la confidencialidad y el compromiso ético (Fernández-Salineró et al., 2017).

La mentoría se propone como una alternativa de apoyo en la entrada a la universidad, entendido como un elemento central en el proceso de retención del profesorado principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza y carrera investigadora. Fernández-Oliveras et al. (2010) presentan el programa de mentorías de la ETS de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (ETSICCP) de la Universidad de Granada, relacionado con el programa de profesores asesores de la Universidad de Granada. Los autores destacan el papel imprescindible del profesor mentor en la incorporación de docentes noveles, tanto a nivel grupal, con el contacto con varios docentes noveles en el mismo espacio, compartiendo experiencias, inquietudes, intercambiando impresiones, como a nivel individual (mentor-mentorizado), donde se realizan entrevistas personales, se acuerda la grabación de una clase del nuevo docente y, posteriormente, se analiza esa grabación.

Por su parte, Yot y Mayor (2012) describen el programa de iniciación a la docencia que se desarrolla en la Universidad de Sevilla desde el año 1995, más

concretamente en el Instituto de Ciencias de la Educación. Un aspecto esencial es el proceso de asesoramiento, ya que el apoyo y la orientación ayudan a los docentes que se inician en la enseñanza a superar sus inseguridades de adaptación, acomodación y tránsito. Las actividades de acompañamiento varían en función de las características del equipo docente constituido, la disponibilidad del mentor y el profesorado novel, así como de las relaciones que se establecen y los objetivos previamente establecidos. Las autoras mencionan actividades tales como las sesiones formativas presenciales y online para favorecer la formación pedagógica del profesorado novel, sesiones de ciclo de mejora entendidas como encuentros para la formación y contacto continuo a lo largo del curso con la intervención del mentor, así como talleres específicos de análisis y reflexión. Además, se señalan nuevas líneas de acción para la formación e inserción profesional como la creación y dinamización de una red social en la que el profesorado novel y mentores puedan comunicarse e interactuar, el uso de blogs como herramientas para el desarrollo de un portfolio para reflexionar sobre la práctica pedagógica, así como la incorporación de juegos y simulaciones como estrategias de aprendizaje de competencias docentes.

Igualmente, Ballesteros, y Nubiola (2013) exponen su propuesta de programa de mentoría para la acogida de profesorado novel en instituciones universitarias, donde, además, plantean los beneficios de un programa de estas características para los docentes noveles. Inciden en la necesidad de que esta medida se institucionalice, para que se vea reforzada y regulada, y no se quede en un acto exclusivamente voluntario e individual.

Siguiendo estas líneas de actuación, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid se detecta la necesidad de desarrollar un plan de trabajo que tenga como objetivo crear y dinamizar una red social de apoyo y asesoramiento entre profesorado novel y los mentores, gracias al cual los docentes noveles se sientan acogidos y acompañados en sus primeros pasos. El éxito del programa SOU-estuTutor del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) dirigido a estudiantes de nuevo ingreso (García et al., 2012) aporta un conocimiento muy valioso para la puesta en marcha de este nuevo plan.

1.3. Contexto del estudio y objetivo

La contratación de nuevo profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid es una constante cada año y su incorporación a la docencia universitaria requiere de un proceso de organización y planificación que permita su desarrollo de modo efectivo y amable, es decir, un sistema de acogida y formación diferenciada en función de sus necesidades. Así, la Facultad acoge cada año a más de 25 docentes (según datos de los cursos 2018-19 y 2019-20, en total más de 70 entre ambos cursos), sin embargo, no cuenta con un plan de acogida y atención a estos nuevos docentes. Su elevado número, diferentes procedencias y momentos de incorporación, así como las diversas experiencias previas son elementos que no facilitan una incorporación uniforme y análoga entre todos. Sin embargo, estos elementos no deben ser limitaciones para obviar una responsabilidad institucional y personal con y hacia el nuevo profesorado. Por eso, el estudio plantea en primer

lugar acercarse a las necesidades sentidas del profesorado novel en sus *primeros pasos* en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y a partir de este primer análisis diseñar distintas medidas de acción y mejora.

Así, se establece como objetivo realizar un análisis de necesidades del profesorado de reciente incorporación y el diseño de acciones específicas que cubran dichas necesidades.

2. Método

Con objeto de realizar un primer acercamiento a las necesidades del profesorado novel se realiza un grupo de discusión en el que participan 5 profesores de reciente incorporación a la Facultad seleccionados por conveniencia. Tras el análisis de contenido y la posterior codificación mediante el programa MAXQDA se diseña un cuestionario de detección de necesidades, denominado *EDUmenteach*, que se aplica al profesorado de nuevo ingreso. El análisis de los resultados del cuestionario se ha realizado mediante el paquete SPSS versión 25, utilizando pruebas no paramétricas y correlaciones de Spearman.

2.1. Instrumento

El cuestionario *EDUmenteach* está compuesto por 22 ítems de respuesta tipo Likert 1 a 5 (siendo 1 el menor acuerdo con el enunciado y 5 el mayor), organizados en cuatro categorías referidas 1) medidas y actividades que consideraban imprescindibles para una posible jornada de acogida (acto de bienvenida, encuentros entre docentes, guía de recursos...); 2) necesidades específicas relacionadas con la docencia y la investigación; 3) elementos relevantes para mejorar el bienestar personal en la facultad; 4) importancia de determinados contenidos en una posible guía de interés para el profesorado novel.

Estas preguntas se completaban con 4 cuestiones de carácter sociodemográfico y dos preguntas abiertas finales en las que se solicitaban otras propuestas o acciones que no hubieran sido valoradas en el cuestionario beneficiosas para mejorar su integración en la facultad, así como elementos específicos que desearían que tuviera una posible guía de interés para el profesorado novel.

2.2. Participantes

Los participantes en el grupo de discusión se caracterizaron por tener una representación mayoritariamente femenina (80%), con menos de 3 años de experiencia y pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento.

La población de aplicación del cuestionario *EDUmentTEACH* estaba constituida por el profesorado novel de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid que se encontrara en su primer periodo de contratación y/o cuya antigüedad no superara los dos años en el caso del profesorado ayudante doctor y contratado doctor, y tres años en el caso del profesorado asociado tomando como

referencia el curso académico 2020-2021. El 65% de la población participó respondiendo al cuestionario, lo que supuso un total de 46 personas, de modo que la muestra resultó representativa (N=71; n=46).

Con el objetivo de detallar las características de la muestra, se realiza un estudio descriptivo (tabla 1). La mayoría de los participantes fueron mujeres, representando un 67.4% de la muestra total, frente al 30.4% de género masculino. En cuanto al rango de edad, el profesorado novel con 31 y 40 años compone la mitad de la muestra, seguido de aquellos/as entre 41 y 50 años. En menor proporción (4.4%), profesorado más joven (entre 21 y 31 años) o mayores de 60 años (2.2%).

La participación en función de la vinculación contractual con la universidad fue principalmente profesorado Asociado (63%) y en menor medida profesorado Ayudante Doctor (32.6%). La participación del Personal Investigador en Formación y del Profesorado Ayudante fue muy pequeña (4.4%), por lo que para los futuros análisis se han unificado en una misma categoría. Por último, conviene destacar que el 76.1% de los participantes contaban con experiencia previa en docencia universitaria, la mayoría de ellos entre 2 y 5 años (tabla 1).

Tabla 1.
Características sociodemográficas

Género	
Masculino	30.4 %
Femenino	67.4 %
Prefiero no decirlo	2.2 %
Edad (años)	
21 - 30	4.3 %
31 - 40	50 %
41 - 50	26.1 %
51 - 60	17.4 %
+ 60	2.2 %
Vinculación contractual	
Profesor/a Asociado/a	63 %
Profesor/a Ayudante y Personal Investigador en Formación	4.4 %
Profesor/a Ayudante-Doctor/a	32.6 %
Experiencia previa docencia universitaria	
Sí	76.1 %
No, incorporación reciente	23.9 %

3. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados tanto del grupo de discusión inicial como de la aplicación del cuestionario *EDUmenteach*.

3.1. Resultados del grupo de discusión

El análisis del grupo de discusión se realizó mediante un sistema de categorías utilizando con el programa MAXQDA. Las categorías predeterminadas son aquellas que se incluyeron en las preguntas dirigidas al grupo de discusión, mientras que las emergentes fueron aquellas que surgieron durante el mismo (tabla 2).

Tabla 2.
Sistema de categorías del grupo de discusión

Dimensión	Categorías predeterminadas	Citas
Necesidades	Recursos y Servicios	6
	Organización de la Facultad	14
	Docencia	10
	Investigación	6
	Bienestar	10
	Otras	5
Propuestas	Mentoría	8
	Guía de apoyo/información	7
Dimensión	Categorías emergentes	Citas
Propuestas	Bienvenida	3
	Web	4
	Espacio compartido/encuentros	5
	Red de apoyo	3
	Institucionalizar	6

Como puede observarse en la tabla 2, el grupo de discusión se organizó en dos bloques: necesidades de las y los docentes de nuevo ingreso y propuestas necesarias en un buen proceso de acogida. Entre las necesidades incluidas dentro del guion del grupo de discusión destacan el conocimiento de la organización de la Facultad, aspectos relacionados con la docencia, así como la búsqueda del bienestar dentro del centro.

Para las medidas planteadas, tanto la disponibilidad de una guía de procedimientos como la existencia de un programa de mentorías fueron propuestas bien acogidas, que se consideraron como iniciativas óptimas para el fortalecimiento del proceso de acogida. Además de estas propuestas, los participantes señalaron la importancia de incorporar un acto de bienvenida, la propuesta de un espacio en la web en el que consultar información imprescindible y de interés para los docentes, disponer de un espacio compartido y/o de encuentros periódicos entre docentes, así como crear una red de apoyo entre el personal docente. Cabe señalar la propuesta

“institucionalizar”, que hace referencia a la solicitud de que todas estas medidas formen parte de la Facultad a nivel institucional.

Algunos de los comentarios expresados por los participantes contribuyen a definir las dimensiones que posteriormente se seleccionan para el cuestionario. Se destacan especialmente aquellos comentarios que potencian la importancia de la acogida como elemento emocional y favorecedor del bienestar:

“Me hubiera encantado que me hubieran dado la bienvenida, una hora, dos horas, que me hubieran enseñado la Facultad, que me hubieran enseñado la cafetería, que me hubieran hablado de los distintos departamentos, de quiénes somos y cómo están estructurados, de la comunicación que hay” (E. V. M.)

“Estaría bien encontrar algunos espacios, momentos, para que pudieran establecerse relaciones, conocernos” (C. L. G.)

“Si contribuimos al bienestar psicológico reducimos estrés, y reducimos ansiedades, y eso hace que puedas depositar más energía en lo que realmente nos gusta a casi todos, que es nuestra docencia” (S. V. M.)

Por otro lado, se señala la necesidad de disponer de documentos de manejo rápido para obtener información de interés:

“Que haya una especie de guía de uso de las cosas más básicas” (B. G. D.)

“Escribiría hasta protocolos para determinadas cosas. Qué hay que hacer cuando te quieres ir a un congreso, qué pasa, hay dineritos para publicar, hay dineritos para traducir, hay dineritos para yo qué sé qué” (B. G. D.)

Por último, se señalan de forma específica los comentarios referidos a la existencia de un programa de mentoría:

“Me hubiera encantado que hubiera alguna persona, o algún departamento... y además yo estaría encantada también de hacer esa bienvenida a los nuevos profesores” (E. V. M.)

“Si puede haber mentores, que físicamente es difícil por coincidir en espacios y tiempos dados los horarios que tenemos, pero hacer un listado de mentores voluntarios en la Facultad, que estén disponibles telefónicamente para resolver dudas de profesorado de nuevo ingreso” (S. V. M.)

“Me hubiera hecho sentirme mejor saber que hay una persona que te puede resolver alguna duda, o con que solamente hubiera una persona que lleve el servicio de acogida a profesores de nuevo ingreso en la Facultad, el saber que existe esa persona a la que puedo recurrir o mandándole un correo o llamándola por teléfono” (S. V. M.).

En la figura 1 se recoge gráficamente los resultados del análisis del grupo de discusión. Cada uno de los círculos refleja las necesidades que se mencionan por parte de los participantes y las medidas (propuestas) que plantean, junto con el número de referencias para cada apartado.

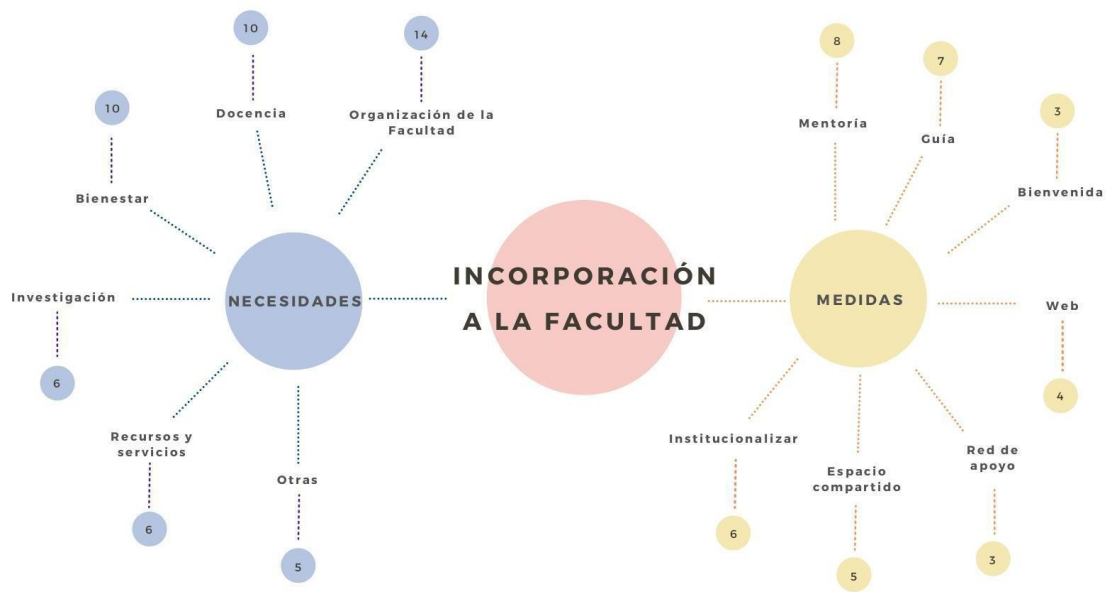


Figura 1. Representación del análisis de necesidades de los docentes noveles.
Fuente: Elaboración propia

3.2. Resultados del cuestionario *EDUmenTEACH*

En primer lugar, se recogen las respuestas referidas a posibles actividades o medidas que desearían formar parte de una propuesta de acogida al profesorado en la facultad. La mayor parte del profesorado novel comparte la importancia de encontrar una guía de procedimientos (65.2%), encuentros entre docentes por asignatura (58.7%) y la mentoría de un docente veterano (47.8%) al incorporarse a la Facultad. En menor medida, pero con más del 70% entre bastante y mucha importancia está la necesidad de realizar encuentros entre docentes noveles. El acto de bienvenida es valorado por un 28.3% del profesorado novel como bastante importante (figura 2).

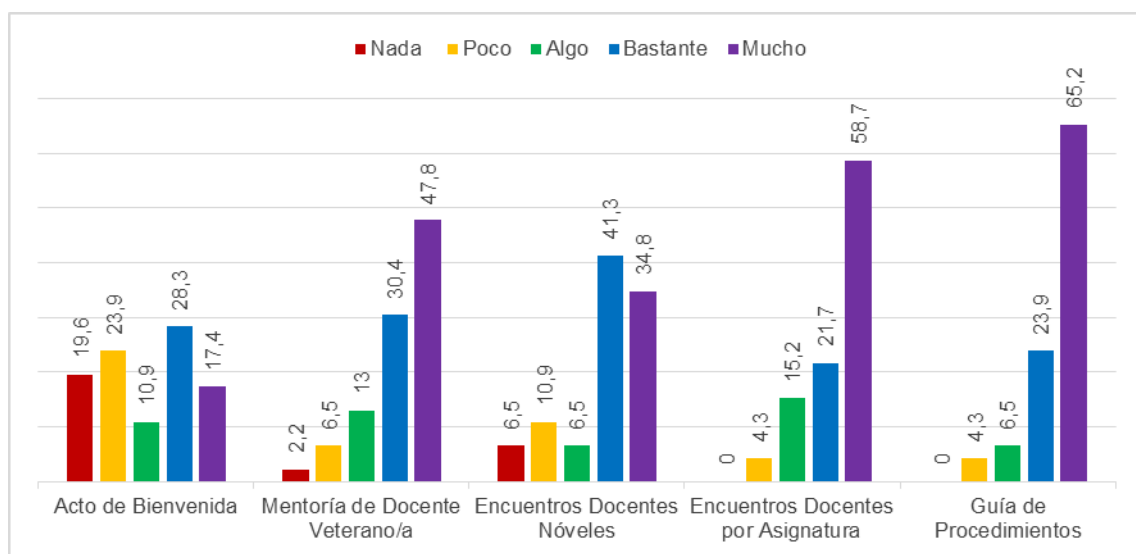


Figura 2. Porcentaje de la valoración otorgada a las propuestas de acogida.
Fuente: Elaboración propia

Se realizaron análisis de diferencias mediante la prueba de Wilcoxon y la U de Mann-Whitney. Como podemos observar en la tabla 3, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la valoración de estas propuestas en función de los años de experiencia, el género o el tipo de relación contractual ($p > .05$ en todos los casos). Únicamente en *existencia de un espacio de encuentro entre docentes de reciente incorporación*, se hallan diferencias significativas en función del género ($U=130.5$; $p= .025$), siendo las docentes quienes consideran más importante esta medida.

Tabla 3.
Diferencias en la valoración de medidas encontradas al incorporarse a la Facultad.

	Acto de Bienvenida docentes de la Facultad	Mentoría (docente veterano/a)	Espacio de encuentro docentes noveles	Encuentros entre docentes de mismas asignaturas	Guía de procedimientos y gestiones
Experiencia	.224	.868	.806	.611	.807
Contrato	.332	.120	.230	.424	.438
Género	.297	.569	.025**	.834	.137

Con respecto a las actividades indicadas que convendría que formaran parte de una posible Jornada de Acogida (ver figura 3), la información de servicios generales de la Facultad para los docentes (60.9%), medida que propone ofrecer información sobre servicios específicos para docentes, fue la respuesta más valorada. En segundo lugar, destaca la información sobre los servicios disponibles específicamente para los estudiantes (45.7%). Destaca asimismo que más del 75% indicaron como bastante o muy valioso la presentación de posibles mentores y en el 65% realizar un recorrido por la facultad. La presentación del equipo decanal fue considerada poco o nada importante para el 17% del profesorado novel.

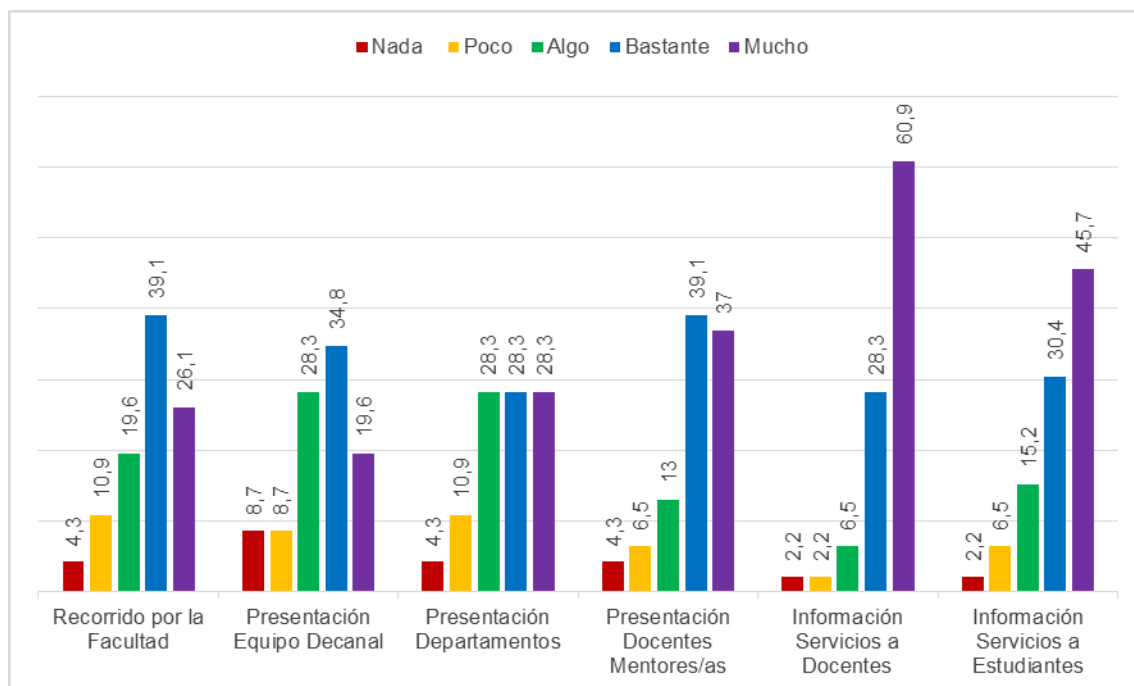


Figura 3. Porcentaje de valoración de las medidas en una Jornada de Acogida.
Fuente: Elaboración propia

De nuevo, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de estas medidas en función del género, tipo de contrato o experiencia previa (tabla 4).

Tabla 4.
Diferencias en la valoración de medidas en una Jornada de Acogida.

	Recorrido por la Facultad	Presentación la Equipo Decanal	Presentación Departamentos	Presentación Docentes Mentores/as	Información Servicios Docentes	Información Servicios Estudiantes
Experiencia	.451	.073	.650	.234	.976	.858
Contrato	.213	.464	.870	.078	.235	.465
Género	1.00	.585	.151	.264	.150	.052

p> .05 en todos los casos.

El tercer bloque del cuestionario solicitaba la valoración sobre una serie de elementos vinculados con la formación docente e investigadora. La totalidad de los elementos propuestos se consideraron como bastante o muy importantes, si bien la coordinación entre docentes de la misma asignatura fue valorada como la más importante (60.9%), seguida de la información sobre grupos de investigación (47.8%) y proyectos de innovación (43.5%). La formación sobre cómo abordar las tutorías universitarias y formas de relación con el alumnado obtuvo una valoración de bastante y muy importante por el 62% de la muestra. Respecto a la titulación, la información sobre la titulación en la que se imparte docencia y la coordinación entre los docentes de la titulación fueron valoradas como “muy y bastante importantes”, por un 34.8% y un 43.5% de la muestra respectivamente (figura 4).

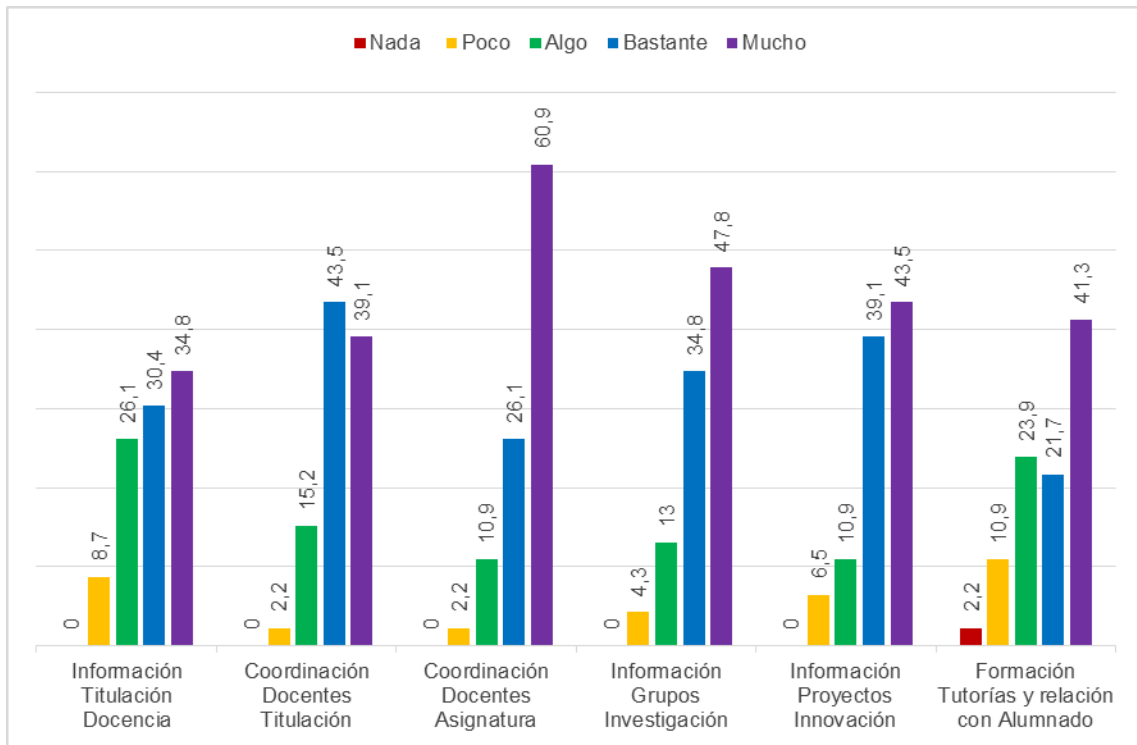


Figura 4. Porcentaje de valoración a elementos para la formación docente-investigadora.
Fuente: Elaboración propia

Se realizaron análisis de diferencia de medias para más de dos muestras con el test de Kruskal-Wallis. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la importancia de estos elementos ($p > .05$ en todos los casos), únicamente en *formación sobre tutorías y formas de relación con el alumnado*, se encontraron diferencias significativas en función del tipo de contrato ($H = 7.830$; $p = .020$), siendo los Profesores Asociados quienes consideraban más importante esta medida.

Tabla 5
Diferencias en la valoración de medidas para la formación docente-investigadora.

Sig.	Información sobre la Titulación en que Impartes Docencia	Coordinación con Otros/As Docentes de la Titulación	Coordinación con Docentes de Mismas Asignaturas	Información Grupos de investigación	Información Proyectos de Innovación	Formación Tutorías y Formas de Relación con El Alumnado
Experiencia	.686	.717	.366	.911	.878	.551
Contrato	.231	.204	.342	.694	.868	.020**
Género	.166	.926	.865	.078	.397	.642

** $p < .01$

Finalmente, y con objeto de favorecer el bienestar emocional de los nuevos docentes, se preguntaba específicamente por una serie de elementos y en qué medida dichos elementos podrían favorecer este bienestar personal. Destaca

especialmente la mentoría como la medida más relevante, valorada como *muy importante* por el 45.7%, seguida de la Jornada de Acogida y una posible sala de Profesores. La participación en actividades de la facultad y los encuentros entre docentes noveles fueron valoradas por un 23.9% de los participantes como muy importantes (figura 5).

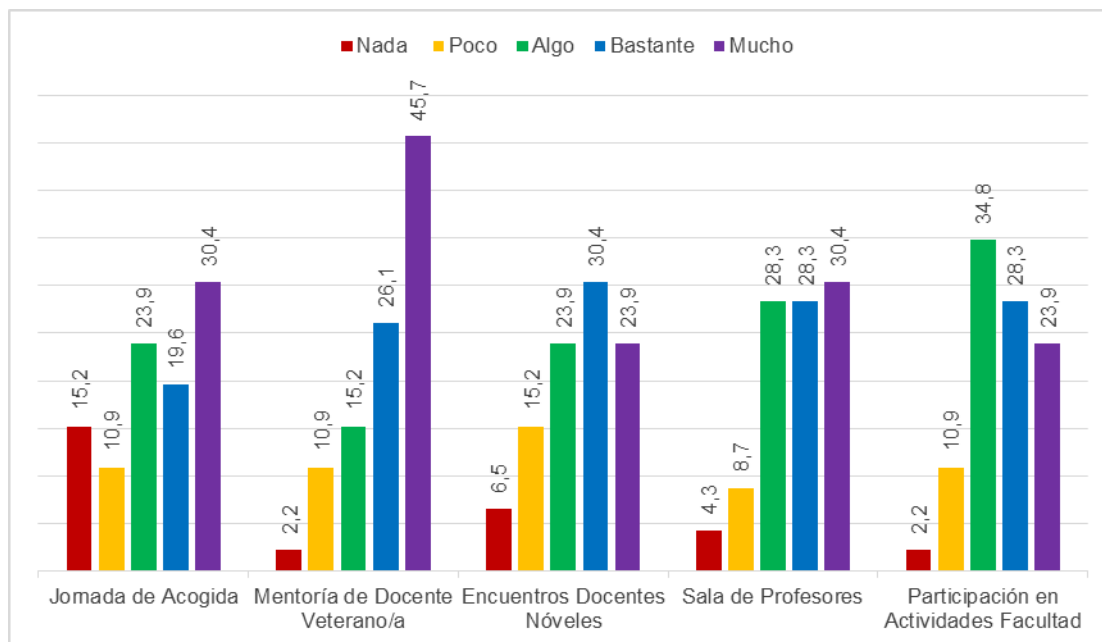


Figura 5. Porcentaje de valoración de medidas para la mejora del bienestar emocional
Fuente: Elaboración propia

En línea con resultados anteriores, no se encuentran diferencias significativas en la importancia otorgada a estas posibles actividades en la búsqueda del bienestar emocional (tabla 6).

Tabla 6
Diferencias en la valoración de elementos en la facultad que contribuyen al bienestar emocional

Sig.	Jornada de Acogida	de Mentoría de Docente Veterano/A	de Encuentros Docentes Noveles	Sala de Profesores	de Participación en Actividades de Facultad
Experiencia	.128	.143	.958	.131	.758
Contrato	.062	.186	.180	.355	.731
Género	.319	.567	.909	.321	.959

p> .05 en todos los casos.

3.2.1. Correlatos de las variables de estudio

Para complementar los resultados presentados, se consideró importante analizar las correlaciones de Spearman que resultaron significativas entre las variables del estudio (tabla 7, ver Anexo I).

En primer lugar, se destacan las asociaciones entre la valoración positiva de la *existencia de una guía de procedimientos* y la valoración positiva de recibir

información sobre servicios disponibles para docentes ($r_s = .611$; $p = .05$) o sobre *servicios disponibles para estudiantes* ($r_s = .415$; $p = .05$). De igual manera, es interesante resaltar la asociación entre la valoración positiva de la *existencia de un programa de mentoría y recibir información sobre los servicios disponibles para docentes* ($r_s = .491$; $p = .05$), *recibir información sobre servicios disponibles para estudiantes* ($r_s = .333$; $p = .01$), *coordinación con docentes de la misma titulación* ($r_s = .497$; $p = .05$), *coordinación con docentes de la misma asignatura* ($r_s = .443$; $p = .05$) y *recibir formación sobre tutorías y formas de relación con estudiantes* ($r_s = .455$; $p = .05$).

Cabe destacar, además, que la valoración de la existencia de un programa donde un docente veterano/a ayude y apoye en la incorporación a la facultad, se relaciona de forma positiva y significativa con el bienestar emocional del profesorado. En concreto, la posibilidad de contar con un *programa de mentoría al incorporarse a la facultad* ($r_s = .833$; $p = .01$) y la *presentación de las y los mentores en una posible Jornada de Acogida* ($r_s = .786$; $p = .01$) fueron los elementos que se asociaron en mayor medida con el *bienestar emocional de las y los docentes noveles*. Asimismo, destaca la relación existente entre un posible *acto de bienvenida* y la *presentación del equipo de mentores* en ese momento ($r_s = .327$; $p = .01$).

Por último, el cuestionario ofrecía una pregunta abierta en la que indicar qué contenidos consideraban más importantes a la hora del diseño de una guía de interés para el profesorado novel. Las principales respuestas se dirigían a:

- Primeros pasos administrativos: firma del contrato y documentación para el alta como profesor en la universidad, activación de cuenta personal y manuales de uso básico de los servicios digitales asociados (GEA, campus virtual, firma digital, actas, plataformas para clases y reuniones, etc...).
- Organización y distribución de la Facultad (organigrama, plano, horarios, servicios, personal, contacto, ...) y principios de identidad con la institución (filosóficos, éticos, profesionales) o proyecto educativo de la Facultad de Educación de la UCM.
- Servicios generales de la UCM: aparcamiento, carné de profesor, biblioteca, reprografía, bases de datos, formación...
- Documentación relevante.
- Medidas de promoción internas/económicas (becas, ayudas, colaboraciones...)
- Derechos y obligaciones del docente.

Finalmente, se les pedía que incluyeran otras propuestas o acciones no recogidas y que consideraban que podrían mejorar su incorporación como docentes a la facultad. Las respuestas sugeridas fueron:

- Información general sobre las titulaciones ofrecidas por la facultad: coordinadores, planes de estudios, grupos, etc.
- Formación básica inicial sobre el manejo de los recursos tecnológicos disponibles para la docencia: campus virtual, GEA, etc., y técnicos: red de internet, teléfono, impresora, contacto con los servicios informáticos para tener el equipo a punto....
- Información relativa a ayudas para la investigación, proyectos de investigación y asistencia a congresos
- Espacio de preguntas y respuestas frecuentes sobre temas de interés (reprografía, aparcamiento, taquillas, espacios para comer, despachos, incidencias técnicas, etc.)
- Formación y asesoramiento sobre acreditaciones

De acuerdo con estos datos, podemos considerar que la existencia de un programa de mentoría para docentes de nuevo ingreso en la facultad ayudaría a la incorporación efectiva de estos, en tanto que sería un gran medio para transmitir información necesaria y para establecer redes. Se considera que un posible acto de bienvenida sería el lugar idóneo para dar a conocer este programa y el profesorado implicado. Igualmente, el hecho de contar con una guía que pueda incluir información sobre los diferentes espacios, servicios y recursos de la Facultad en particular y de la UCM en general, facilitaría en gran medida la incorporación de docentes de nuevo ingreso, ofreciéndoles información de manera rápida y práctica.

4. Discusión

El estudio realizado ha permitido un acercamiento a las necesidades de los docentes noveles, tanto de carácter formativo como aquellas relacionadas con el bienestar emocional. El grupo de discusión ofreció información de interés sobre la que construir posteriormente el cuestionario *EDUmentTEACH*. En este sentido, cabe destacar las respuestas vinculadas con elementos emocionales y de búsqueda del bienestar que se pusieron de manifiesto en el análisis de las respuestas, lo que resalta las necesidades más básicas que requiere este colectivo. Asimismo, la importancia de institucionalizar las medidas propuestas y dotarlas de reconocimiento, instaurándolas para futuros docentes noveles, animan a una reflexión sobre la necesidad de mejorar los procedimientos de acogida.

Los resultados de la aplicación del cuestionario destacan principalmente tres acciones a llevar a cabo: una guía de procedimientos de interés para el profesorado novel, encuentros con otros docentes noveles por asignaturas y la implementación de un programa de mentoría con el profesorado veterano. Además, se considera positivo una jornada de bienvenida en la que se ponga el énfasis en información relevante

tanto para docentes como para estudiantes, así como la presentación de estos profesores veteranos de dicho programa.

Se destaca especialmente la coordinación entre docentes, en concreto entre aquellos que imparten las mismas asignaturas, así como información sobre los grupos de investigación e innovación. Asimismo, y con objeto de mejorar el bienestar emocional y personal prevalece la mentoría y los encuentros entre el profesorado.

Estos resultados contundentes y uniformes, sin diferencias reseñables en función del género, tipo de contrato y experiencia previa, han sido determinantes para impulsar y llevar a cabo distintas medidas que en estos momentos se están diseñando e implementado en la facultad.

Así, por un lado, el elevado interés en la existencia de una guía de procedimientos y gestiones que facilite la incorporación del profesorado a la facultad y que permita apoyar la labor docente e investigadora, es una demanda explícita y clara. Se trata de una de las medidas más empleadas en las instituciones (Bretones & Rodríguez, 2008) y, si bien las universidades ofrecen información general al respecto, no todas las facultades disponen de un manual detallado y específico de su funcionamiento y características principales. Para el buen funcionamiento de cualquier organización es fundamental que todos los agentes implicados conozcan sus funciones, recursos y competencias tanto propias como ajenas. Por ello, la propuesta de esta guía debe incluir información relevante para el profesorado novel que cuenta con características y percepciones alejadas de la realidad académica universitaria, tanto de los procedimientos como de su idiosincrasia. Sin embargo, esta medida, aunque necesaria, no es suficiente, puesto que no cubre la totalidad de las demandas indicadas por el profesorado novel y no responde a la mejora de su bienestar emocional. Tal y como afirman Ferrel et al. (2014) el profesorado universitario experimenta un malestar psicológico que necesita del diseño y puesta en marcha de programas de bienestar y mejora de la calidad de vida laboral. Además de las demandas sociales y académicas, la labor del profesorado universitario se caracteriza por una diversa formación científica, práctica de evaluaciones permanentes y actualización constante que genera diversos niveles de estrés académico. Respecto a los aspectos emocionales, Martín-Gutiérrez et al. (2014) proponen los ciclos de supervisión para poder observar y analizar la propia práctica con compañeros más experimentados. Este proceso de acogida que combina reflexión, formación y asesoramiento supone una excelente oportunidad para que los docentes noveles construyan su propia identidad profesional de una forma rigurosa, solvente y atractiva.

Por ello, avanzando en esta acogida, es preciso comenzar a implementar medidas que redunden directamente en el bienestar emocional y personal. Así, más allá de bienvenidas formales y oficiales, parece necesario centrarse en las necesidades reales con propuestas de bienvenidas más cercanas. Resulta reseñable como, siendo la jornada de acogida una de las medidas más comúnmente utilizadas en el contexto universitario para los nuevos docentes (Merayo et al., 2021), su valoración es inferior a otras como la mentoría o la guía de procedimientos, quizá

por esta interpretación excesivamente protocolaria que en ocasiones se produce. Se sugiere, por tanto, una experiencia de encuentro real entre docentes que permita iniciar un intercambio y la posibilidad de compartir inquietudes y dudas con los iguales. Esta acogida repercutirá de manera positiva en los docentes e influirá en su bienestar personal y emocional (Bozal et al., 2012; Fernández-Oliveras et al., 2010).

En relación a la necesidad de coordinación y contacto con profesorado, las docentes valoraron como más importante el contacto entre el profesorado novel frente a los docentes. La literatura señala especialmente el importante papel del apoyo social percibido entre las mujeres, buscando y dando éstas más apoyo que sus compañeros varones (Reevy & Maslach, 2001), y asociándolo a mayor satisfacción en diferentes ámbitos de la vida (Matud et al., 2004). En la misma línea, el trabajo de Rivera-Torres (2013) demostró que las mujeres daban más peso a los aspectos emocionales e intelectuales en los entornos laborales, y encontraban un mayor alivio al estrés laboral en las relaciones con sus compañeros que el reportado por hombres.

Según la literatura científica, dentro de la formación del profesorado universitario se insiste en la necesidad de ofrecer un conjunto de propuestas específicas que faciliten y orienten las tareas propias del ejercicio docente. Este desarrollo depende de la institución en la que los docentes noveles desempeñan su rol profesional, y se encuentra ligado por lo tanto al desarrollo del centro. El trabajo de formación desarrollado con profesorado universitario pone de manifiesto: 1) la ansiedad y la incertidumbre que poseen en los comienzos de su tarea o actividad disminuyen cuando las preocupaciones se pueden compartir con otros colegas, 2) el trabajo en equipos docentes y de investigación ayuda a integrarse socialmente en su grupo y departamento, 3) las propuestas de mejora e innovación deben ser concretas y abarcables para que la puesta en práctica sea posible además de ser evaluada a corto plazo (Martín-Gutiérrez et al., 2014). En este sentido, cabe recordar la importancia, destacada en los comentarios de las preguntas abiertas, de conocer la filosofía e idiosincrasia de la institución. Estos principios de identidad que describen el proyecto educativo del centro así como sus apoyos filosóficos y éticos dotan a la jornada de acogida de un valor añadido pues permiten al profesorado comenzar a implicarse con la identidad.

También, el acompañamiento y apoyo de docentes veteranos con la implementación de un programa de mentoría se ha observado como una de las acciones más valoradas. Desde hace unas décadas, las universidades europeas han establecido servicios o plataformas de formación inicial y continua de su profesorado, desarrollando estrategias formativas y organizativas en la consecución de una mayor calidad educativa. La mentoría, entendida como una estrategia de desarrollo profesional docente se muestra como válida y útil, tal y como afirman Bilbao y Fraile (2015). La percepción de apoyo social en el bienestar de las personas es un factor de protección ante síntomas de estrés, ansiedad o depresión (Harandi et al., 2017; Werner-Seidler et al., 2017), por lo que el acompañamiento de profesionales con experiencia puede responder a esta necesidad y generar un clima de comunicación y seguridad que tenga repercusiones positivas directas en el

desempeño y desarrollo personal del docente, tanto del profesorado novel como del docente veterano. No se trata de un acompañamiento para la docencia, sino de un acompañamiento para la mejora emocional, que favorezca la integración real y repercuta en la salud mental y el bienestar de los docentes nóveles. Los mentores se caracterizan por su disposición de apoyo y su competencia metodológica para ofrecer recursos que orienten al profesorado novel, pero también por su implicación personal en la labor y su flexibilidad en el ejercicio de la misma (Ballesteros & Nubiola, 2013; Guil et al., 2012).

Siguiendo con los datos aportados por la encuesta realizada al profesorado novel, resulta reseñable cómo el profesorado asociado evaluó como importante tener información sobre las tutorías y el contacto con el alumnado, cuando el resto de profesionales encuestados no le dio un gran valor a esta cuestión. Este hecho podría explicarse atendiendo al número de horas de docencia y a la experiencia de este grupo de profesionales que, normalmente, es menor al de otras y otros docentes universitarios de distinta categoría laboral, tales como ayudantes doctores o contratados doctores. García-Ortega (2021) afirma que para los docentes asociados procedimientos que pueden resultar más evidentes para otros docentes son, generalmente, ajenos y resultan una limitación para su incorporación efectiva a la universidad. Por tanto, este grupo de profesores y profesoras necesitan, quizás, aún más acompañamiento, junto a aquellos con menos experiencia docente. Por ello, y de acuerdo con los resultados de nuestros análisis, favorecer la acogida es esencial para todo el profesorado, si bien es especialmente necesario para el profesorado más joven y novel (ayudantes y personal investigador en formación).

Los análisis de correlación aportaron, también, información relevante para el diseño de la acogida del profesorado novel. En primer lugar, estos datos apoyan la necesidad de crear una *guía de procedimientos* y la necesidad de recibir *información sobre servicios disponibles para docentes o para estudiantes se relacionaron con la necesidad de establecer un programa de mentorías*. El hecho de que la guía o el programa de ayuda entre iguales pueda incluir entre sus contenidos información sobre los espacios, servicios y recursos de la Facultad en particular y de la UCM en general, facilitaría, en gran medida, la incorporación de docentes de nuevo ingreso, ofreciéndoles información de manera rápida y práctica.

En segundo lugar, el programa de mentorías y poder contar con docentes mentores se asocian con un mayor bienestar emocional, avalando, de nuevo, la idea de plantear un programa para docentes nóveles. Destaca igualmente la relación existente entre un posible *acto de bienvenida* y la *presentación del equipo de mentores* en ese momento. De este modo, se considera que un posible acto de bienvenida sería el lugar idóneo para dar a conocer el programa de mentoría y el profesorado implicado. Se espera presentar la guía de procedimientos y el programa de mentoría en el próximo curso académico (2021/22), por lo que sería adecuado valorar en qué medida las propuestas implementadas proporcionan los efectos planteados y previstos.

A pesar de la importancia de los resultados y las conclusiones alcanzadas, estas deben interpretarse dentro de sus limitaciones. Por un lado, no todos los docentes que cumplían con los criterios de inclusión participaron en el estudio; en este sentido, el tamaño muestral es reducido lo que compromete, en cierto modo, la interpretación de los resultados. Por otro lado, la muestra de trabajo no ha sido seleccionada siguiendo procesos aleatorizados, sino que se ha formado gracias a la colaboración voluntaria del profesorado novel, conformándose de este modo una muestra de conveniencia y la generalización de los resultados se ve comprometida.

5. Conclusiones

Con todo, el documento aquí presentado ha detectado las principales necesidades de un grupo de docentes noveles y posibles soluciones a las mismas, tales como una jornada de acogida, una guía de primeros pasos o un programa de mentoría entre iguales. Este artículo pretende ser un reconocimiento de estas necesidades y un inicio para transformar la mirada hacia y desde el profesorado en el entorno universitario, muchas veces entendido como excelente y pocas veces vivido como inclusivo. Se trata de responder a una necesidad real que, si bien en esta experiencia pudiera parecer local, seguramente comparte casuísticas y circunstancias con muchos otros espacios universitarios. Las redes, los contactos, las personas de referencia son quienes forman y conforman las instituciones que somos y queremos ser, por lo que una reflexión sobre esto siempre es necesaria.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, C. C. (2015). Retos del profesorado universitario: Experiencias profesionales de una Docente e investigadora novel en el Ámbito de la formación del Profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 303-317.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL4.pdf>
- Arroyo, F., García, A., Luengo, C., Mahillo, A., & Manzano, P. (2012). Plan de Acción Tutorial En la Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 4, 18-25.
<https://doi.org/10.1344/105.000001766>
- Ballesteros, M. y Nubiola, J. (2013). *Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores*. [Comunicación]. Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Barcelona, España.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7isRIGGmEaMJ:https://www.unav.es/users/BallesterosNubiolaMentores.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>

- Bilbao, N. G. y Fraile, C. L. (2015). Características del mentoring en un programa de innovación educativa con profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-530. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.83>
- Bretones, F. D. y Rodríguez, A. (2008). Reclutamiento y selección de personal y acogida. En M. A Mañas y A. Delgado (Eds.), *Recursos Humanos* (pp. 101-134). Pirámide.
- Canosa-Betés, J. y Díaz de Liaño, G. (2020). La carrera investigadora en arqueología y su impacto en la salud mental de los investigadores predoctorales. *Complutum*, 31(2), 377-400. <https://doi.org/10.5209/cmpl.72490>
- Casado-Múñoz, 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. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Demirer, I., Bethge, M., Spyra, K., Karbach, U. y Pfaff, H. (2021). Does social support mediate the effect of multimorbidity on mental wellbeing in the German working population? A longitudinal mediation analysis using structural equation modelling. *SSM-Population Health*, 13, 100744. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100744>
- Domínguez, C. Y. y Ruiz, C. M. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, 15(2), 297-314. <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0007>
- Fernández-Oliveras, P., Peña, A. M. y Poyatos, J. M. (2010). *El papel de los mentores desde la perspectiva de los profesores mentorizados: una experiencia en la ETSICCP*. [Comunicación]. I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas, Granada, España. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t060Qg_R5c4J:h ttps://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3349320.pdf+&cd=15&hl=es&t=clnk&gl=es
- Fernández-Salineró, C., Belando, M. y González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 33, 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>

- Ferrel, F. R., Zareth, J., Solano, A. I., Redondo, E. M. y Ferrel, L. F. (2014). Bienestar psicológico en profesores de una Universidad privada del distrito de Santa Marta. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2), 61-76.
- García-Ortega, B., Galán Cubillo, J. y Miguel Molina, M. B. D. (2021, February). Estrategias para la mejora del desempeño del Profesor Asociado en la universidad. En *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 421-430). Editorial Universitat Politècnica de València.
- García, M., Núñez, M., Biencinto, C. y Carpintero, E. (2012). Proyecto SOU-estuTutor: un programa de mentoría para estudiantes de primero. En *Simposio sobre Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Guil, R., Mestre, J. M., Cruces, S., Sánchez, S., Vázquez, C., Doderó, M., Bernal, M. J. y Guillén, C. (2012). Bienestar y competencias profesionales del docente y redes de apoyo social en el contexto de la Educación Superior. *Proyectos de Innovación y Mejora Docente 2011/2012, PI1_12_003*. Universidad de Cádiz. https://indoc.uca.es/memorias/PI1_12_003.pdf
- Harandi, T. F., Taghinasab, M. M. y Nayeri, T. D. (2017). The correlation of social support with mental health: A meta-analysis. *Electronic physician*, 9(9), 5212. <https://doi.org/10.19082/5212>
- Leka, S. y Jain, A. (2010). *Health Impact of Psychosocial Hazards at Work: An Overview*. World Health Organization.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Matud, M. P., Ibañez, I., Bethencourt, J. M., Marrero, R. y Carballeira, M. (2003). Structural gender differences in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1919-1929. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00041-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00041-2)
- Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en educación superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745>
- Millán, A., Calvanese, N. y D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>

- Reevy, G. M. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex roles*, 44(7), 437-459. <https://doi.org/10.1023/A:1011930128829>
- Rivera-Torres, P., Araque-Padilla, R. A. y Montero-Simó, M. J. (2013). Job stress across gender: the importance of emotional and intellectual demands and social support in women. *International journal of environmental research and public health*, 10(1), 375-389. <https://doi.org/10.3390/ijerph10010375>
- Singh, P. y Mahomed, C. C. (2013). The Value Of Mentoring To Develop Student Teachers Work-Integrated Learning Skills. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12(11), 1373-1388. <https://doi.org/10.19030/iber.v12i11.8175>
- Single, P. B. y Muller, C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research and practice. In *International Mentoring Association Annual Meeting*.
- Smith-Ruig, T. (2014). Exploring the links between mentoring and work-integrated learning. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 769-782.
- Tapia, A. M. y Granados, J. M. (2017). El papel de las teorías en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 76-94.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2021). *¿Quieres ser mentor?* Recuperado el 1 de junio de 2021, de <https://www.uab.cat/web/vivir-el-campus/participacion/mentor/-quieres-ser-mentor-1345667539115.html>
- Universidad de Vic. (2021). *¿Qué es el programa Mentor?* Recuperado el 1 de junio de 2021, de <https://www.uvic.cat/es/internacional/programa-mentor>
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 209-229.
- Werner-Seidler, A., Afzali, M. H., Chapman, C., Sunderland, M. & Slade, T. (2017). The relationship between social support networks and depression in the 2007 National Survey of Mental Health and Well-being. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(12), 1463-1473. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1440-7>
- Yot, C., y Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, 15(2), 297-314. <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0007>

Financiación: Financiado por el vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid a través de los siguientes Proyectos de Innovación.

Primeros pasos docentes en la facultad de educación: Detección de necesidades y acciones de acogida (2019-2020).

Primeros pasos docentes en la Facultad de Educación: Acciones de acogida (2020-2021).

Primeros pasos docentes en la Facultad de Educación: red de docentes mentores (2021-2022).

Declaración ética: Los autores deben indicar que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, aportando, si es posible, el código de referencia de aprobación de la investigación por el comité ético de su institución.

Cómo citar este artículo:

Álvarez-Couto, M., Biencinto-López, C., Bel Fenellós, C., Carpintero Molina, E., Sáez-Suanes, G. y Torrecilla Manresa, S. (2023). Acogida a docentes de nuevo ingreso en la Universidad: programa primeros pasos docentes en la facultad de educación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 71-98
DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21543>

Anexo I.

Tabla 7.

Correlatos de las variables de estudio

	Acto Bienvenida	Mentoría	Espacio encuentro	Encuentros docentes asignaturas	Guía	Recorrido Facultad	Presen- tación Equipo Decanal	Presenta- ción Departa- mentos	Presenta- ción mentores	Informac- ión servicios docentes	Informac- ión servicios estudiant- es	Informac- ión titulació- n docencia	Coordi- nación docentes	Coordina- ción docentes asignatur- as	Informac- ión grupos investiga- ción	Inform- ación proyec- tos innovación	Forma- ción tutoría	Jornad- a Acogida	Mentoría	Encuen- tros docentes nóveles	Sala profes- ores	Participación actividades
Mentoría	,322*	1.000																				
Espacio de encuentro	,558**	,569**	1.000																			
Encuentros docentes asignaturas	0.102	,594**	0.261	1.000																		
Guía	0.059	,361*	,303*	,490**	1.000																	
Recorrido Facultad	,461**	,406**	,392**	0.261	0.156	1.000																
Presentación Equipo Decanal	,390**	0.138	0.283	0.125	0.100	,513**	1.000															
Presentación Departamentos	,326*	,336*	,363*	,327*	0.221	,419**	,583**	1.000														
Presentación de mentores	,327*	,747**	,625**	,531**	,298*	,418**	,439**	,632**	1.000													
Información servicios docentes	,352*	,491**	,487**	,466**	,611**	,398**	0.216	,382**	,479**	1.000												
Información servicios estudiantes	,428**	,333*	,450**	,385**	,415**	,349*	0.275	,372*	,424**	,700**	1.000											
Información titulación docencia	,404**	,457**	,352*	,503**	0.282	,444**	0.222	,564**	,504**	,427**	,554**	1.000										
Coordinación docentes titulación	0.126	,497**	0.253	,550**	,340*	0.279	0.120	0.230	,485**	,405**	,296*	,628**	1.000									
Coordinación docentes asignaturas	0.035	,443**	0.169	,778**	,316*	0.052	0.074	0.262	,436**	0.268	0.211	,442**	,587**	1.000								
Información grupos investigación	0.231	,336*	0.275	,480**	,306*	,341*	0.227	,299*	,328*	,520**	,419**	,557**	,542**	,608**	1.000							
Información proyectos innovación	0.236	,304*	0.232	,461**	0.181	,333*	0.239	0.254	,354*	,444**	,409**	,579**	,508**	,586**	,854**	1.000						

Título del Artículo

Formación tutorías	0.252	,455**	,318*	,521**	,419**	,551**	0.196	,347*	,461**	,498**	,399**	,631**	,540**	,406**	,487**	,567**	1.000						
Jornada Acogida		,735**	,414**	,589**	0.169	-0.070	,504**	,423**	,323*	,366*	,313*	,302*	,347*	0.221	0.075	0.271	0.215	0.154	1.000				
Mentoría	0.277	,833**	,552**	,510**	0.223	,419**	0.191	,446**	,786**	,412**	0.245	,475**	,524**	,364*	,295*	0.286	,457**	,477**	1.000				
Encuentros docentes nóveles		,484**	,505**	,613**	,355*	0.199	,355*	,332*	,392**	,530**	,368*	,306*	,331*	0.209	,343*	0.271	0.219	,366*	,497**	,464**	1.000		
Sala profesores		,459**	,564**	,489**	,392**	0.274	,308*	,382**	,315*	,477**	,440**	,451**	,339*	0.276	,334*	,470**	,323*	0.234	,614**	,430**	,689**	1.000	
Participación actividades		,573**	,352*	,402**	0.281	0.148	,303*	,361*	,353*	0.289	,461**	,442**	,412**	0.252	0.231	,383**	0.270	,314*	,615**	,299*	,524**	,611**	1.000

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).