

Proceso de mentoría digital en el sistema educativo vasco no universitario: percepción de los mentores

Digital Mentoring Process in the Basque Non-University Education System: Mentors' Perceptions

Oihane Korres

Universidad de Deusto

<https://orcid.org/0000-0002-6487-3017>

oihane.korres@deusto.es

España

Jessica Paños-Castro

Universidad de Deusto

<https://orcid.org/0000-0003-1361-5365>

jessicapanos@deusto.es

España

Arantza Arruti

Universidad de Deusto

<https://orcid.org/0000-0001-8334-3831>

aarruti@deusto.es

España

Resumen:

El desarrollo de la competencia digital es clave en el contexto de la cuarta revolución industrial. Gracias al fondo Next Generation de la Unión Europea se están financiando diferentes acciones como la acreditación en competencia digital docente durante el curso 2022-2023. Esta investigación tiene como objetivo analizar el proceso de mentoría digital con el profesorado no universitario de los centros públicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Para ello, se ha empleado un cuestionario elaborado ad hoc que han cumplimentado 27 mentores (un 50% del total de la población), para, posteriormente, seis de ellos, responder a una entrevista semiestructurada. Tras analizar los datos con Excel y Atlas.ti, entre los resultados destacan la automotivación de los mentores con la tecnología (prueba de ello es la formación autodidacta y el nivel de competencia digital que poseen), el compromiso, la sobrecarga de trabajo y la necesidad que autoperceben del programa. Sin embargo, la relación y comunicación con la Administración Pública consideran que ha sido escasa, vertical, con pocos apoyos y con cambios constantes. Además, subrayan la necesidad de mantener y reconocer la figura del mentor una vez concluya el programa.

Palabras clave: acreditación, colegio, competencia digital docente, digitalización, mentoría.

Abstract:

The development of digital competence is key in the context of the fourth industrial revolution. Thanks to the Next Generation fund of the European Union, different actions are being financed such as the accreditation in digital competence for teachers during the academic year 2022-2023. This research aims to analyze the digital mentoring process with non-university teachers in public schools of the Autonomous Community of the Basque Country. For this purpose, an ad hoc questionnaire was used, which was completed by 27 mentors (50% of the total population), and six of them subsequently answered a semi-structured interview. After analyzing the data with Excel and



Jessica Paños-Castro

Atlas.ti, the results highlight the self-motivation of the mentors with technology (proof of this is the self-taught training and the level of digital competence they have), commitment, work overload and the self-perceived need for the program. However, they consider that the relationship and communication with the Public Administration has been scarce, vertical, with little support and constant changes. In addition, they emphasize the need to maintain and recognize the figure of the mentor once the program ends.

Keywords: *certification, digitalization, teacher digital competence, school, mentorship.*

Recibido: 30/01/2025 | **Aceptado:** 11/06/2025 | **Publicado:** 01/07/2025 | pp. 34 - 48

DOI: 10.19136/etie.v8n15.6325

Proceso de mentoría digital en el sistema educativo vasco no universitario: percepción de los mentores

| *Introducción*

En la sociedad globalizada y tecnológica actual, que avanza hacia la Cuarta Revolución Industrial (Brugia & Zukersteinova, 2019), la competencia digital (en adelante, CD) adquiere especial relevancia. En el ámbito educativo, distintos marcos legislativos destacan la necesidad de formar al estudiantado en CD (Comisión Europea, 2018, 2023; INTEF, 2017; LOMLOE, 2020). En este contexto, la pandemia de la COVID-19 trajo, a finales de marzo de 2020, el cierre provisional de los centros educativos, convirtiendo el entorno educativo presencial en remoto. Esto puso de relieve las fortalezas, debilidades y necesidades del sistema educativo y los distintos agentes que lo componen, entre otros, profesorado, estudiantado y familias, en el ámbito de la alfabetización digital (Comisión Europea, 2021).

Resulta complejo encontrar una única definición que incluya todos los elementos que componen la CD (Gisbert & Esteve, 2011). Por ello, a nivel europeo, el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea (2022) diseñó el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp). En el ámbito educativo existe el Marco Común Europeo de la Competencia Digital de los Educadores o DigCompEdu (Redecker, 2020), cuyo objetivo es fomentar la CD docente (en adelante, CDD).

| *Competencia digital del profesorado de educación primaria*

Gabarda Méndez et al. (2021) señalan la importancia del desarrollo de la CD, tanto del profesorado como del alumnado. No en vano, “permiten personalizar la educación en ritmo y necesidades, gestionar los centros y mejorar los procesos formativos” (p.22). Todo ello, ha llevado a la publicación de distintos marcos para el desarrollo de la CDD, como el marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (UNESCO, 2019), o el marco DigCompEdu (Redecker, 2020), que señala que el profesorado debe “demostrar de forma clara su competencia digital a los estudiantes y transmitir su uso creativo y crítico de las tecnologías digitales” (p.15).

A pesar de lo señalado, la alfabetización digital sigue siendo una asignatura pendiente del profesorado (Hatlevik et al., 2018; Miño-Puigcercós et al., 2019; Sancho et al., 2018). Así, el informe PISA de 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional) ya subrayó que un 40% ni contaba con los conocimientos para integrar las TIC en su práctica pedagógica, ni recibía recursos y/o formación para su desarrollo. La COVID-19 dejó patente las diferencias entre el profesorado en relación con la capacitación y uso de las tecnologías digitales (en adelante, TD) como herramientas pedagógicas (Comisión Europea, 2021; Mañanes & García-Martín, 2022). Así, un amplio grupo de profesorado mostró que su competencia para integrar las TD en su práctica docente era bastante limitada o moderada (Cabero-Almenara & Valencia, 2020), aunque la percepción global de su CD no fuera demasiado baja (Fernández-Río et al., 2021). Además, estudios realizados con alumnado en formación inicial docente, también concluyen que es necesario incorporar en los títulos de Grado en Educación una mayor

Jessica Paños-Castro

formación en CD para adaptarse al alumnado del siglo XXI (Gabarda et al., 2021; Girón-Escudero et al., 2019; Llopis et al., 2021).

En España, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y derechos digitales, en su artículo 83.2, referido al derecho a la educación digital, establece que el profesorado recibirá la formación necesaria para la enseñanza y transmisión de los valores y derechos que garanticen la plena inserción del alumnado en la sociedad digital, así como el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de los medios digitales.

Así, resulta fundamental fomentar tanto la capacitación de la CD de modo transversal como la acreditación del profesorado para lograr una sociedad más justa, comprometida y moderna.

| *Acreditación de la competencia digital del profesorado*

La evaluación y certificación de la CD ha adquirido especial relevancia desde que se subrayó su importancia en la Agenda Digital para Europa (Comisión Europea, 2010), se impulsó el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (Comisión Europea, 2023), y se crearon los fondos Next Generation promovidos por el Consejo Europeo en 2020, que incluyen entre sus políticas el Plan Nacional de Capacidades Digitales (componente 19) para lograr que todos los centros educativos dispongan de un Plan Digital integrado en su Proyecto Educativo así como la certificación en CD del 80% del profesorado (INTEF, s.f.).

La Resolución de 12 de julio de 2022 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, publicó el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la CDD. Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022) adaptó DigCompEdu, un marco común para todas las Administraciones Educativas para acreditar la CDD (A1-Básico, A2-Básico, B1-Intermedio, B2-Intermedio, C1-Avanzado y C2-Avanzado).

En el contexto de esta investigación, en el curso 2022-2023, el Departamento de Educación del País Vasco aprobó el programa DigCompEdu Gelan para la mentoría digital del Sistema educativo vasco no universitario por Resolución de 26 de abril de 2022 de la Viceconsejera de Educación (en adelante, Resolución 26/4/2022), para lo cual cuenta con 13 millones de euros (Resolución de 21 de julio de 2022). El concepto mentoría o mentoring se define como la ayuda que se ofrece en una relación entre una persona más experimentada (mentor) y otra que requiere mejorar o perfeccionarse en algún área (mentorizada) (Haas, 2017; Tecnológico de Monterrey, 2017). Según Vélaz de Medrano (2009), el mentor se ocupa del desarrollo y carrera profesional de la persona mentorizada, y no suele pertenecer a la cadena de mando de esta. Además, los programas de mentoría tienen como propósito, entre otros, ofrecer información, apoyo, orientación y asesoramiento.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), el programa DigCompEdu Gelan establece la selección de 53 mentores, profesorado perteneciente a centros de titularidad pública, a quienes valora: la relación laboral con la Administración Pública, la liberación de las tareas de coordinación, formación y seguimiento dentro del proyecto Sare Hezkuntza Gelan; la formación acreditada en metodologías activas basadas en la digitalización, la participación como formador/a o tutor/a en cursos sobre recursos digitales educativos; la creación y diseño de cursos o acciones formativas acreditadas sobre recursos digitales educativos; y el haber obtenido premios nominales en proyectos educativos innovadores o ser

Jessica Paños-Castro

embajadora de un proyecto educativo europeo. Se establece que el profesorado mentor (en adelante, mentor) dedicará su jornada laboral exclusivamente a las labores de mentoría desde el curso 2022-2023 hasta el 30 de junio de 2024, tanto en su propio centro como hasta en otros 9 a 10 centros geográficamente cercanos al suyo. De hecho, Tobajas y De Armas (2010) afirman que un programa de mentoría necesita de un proceso amplio en el tiempo para que sus participantes adquieran la experiencia y formación necesaria para su implementación y evaluación.

La Resolución de 30 de junio de 2023 de la Viceconsejera de Educación del Gobierno Vasco (GV) detalla los centros seleccionados para participar en el programa DigCompEdu Gelan, y las funciones del mentor se concretan en la Resolución 26/4/2022.

Dado que la figura del mentor digital en los centros educativos es de reciente incorporación, esta investigación tiene como objetivo general analizar el proceso de mentoría digital de la CAPV. Como objetivos específicos, destacan: examinar las motivaciones que han propiciado al profesorado presentarse como mentor; identificar la formación tecnológica previa del mentor, así como la adquirida a lo largo del proceso de mentoría; analizar la relación y comunicación de los mentores con la Administración Pública; e identificar las fortalezas y debilidades destacadas durante el proceso de mentoría.

| *Metodología*

En esta investigación se ha empleado una metodología mixta. Considerando la legislación que regula el proceso de mentoría (Resolución 26/4/2022) y DigCompEdu Gelan, se diseñó un cuestionario ad hoc compuesto de tres bloques (datos generales, gestión y formación), que contienen 17 preguntas: 7 de respuesta abierta y 10 cerradas (5 preguntas dicotómicas y 1 de elección múltiple).

El cuestionario fue enviado por correo electrónico en enero de 2023 (más dos recordatorios en febrero y marzo del 2023) a las direcciones de correos genéricos de los centros educativos públicos que figuran en el buscador de centros del GV (Ikasgunea) y en los que el mentor digital desarrolla las labores de mentoría en la red DigCompEdu Gelan. La población total fue de 53 centros educativos. Se trata de un estudio descriptivo de caso de la CAPV. Finalmente, respondieron al cuestionario 27 mentores digitales (un 50%). Los datos de esta primera parte del estudio se analizaron con Microsoft Excel.

En la segunda parte de la investigación, se contactó con aquellos mentores que habían mostrado interés en seguir contribuyendo al estudio, invitándoles a participar en una entrevista semiestructurada en profundidad que se llevó a cabo en abril y mayo de 2023. Esta entrevista contenía un total de 12 preguntas abiertas sobre motivaciones; formación; relación y comunicación con responsable TIC y Administración Pública; y fortalezas y debilidades percibidas en el proceso. En esta segunda parte participaron 6 mentores digitales. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis con el programa Atlas.ti en su versión 9. El análisis de datos fue de tipo inductivo. Tras el análisis independiente por parte de las tres investigadoras, se realizaron sucesivas lecturas de manera conjunta para depurar y llegar a acuerdos sobre las categorías emergentes en los datos obtenidos (Tabla D):

Jessica Paños-Castro

Tabla I

Categorías y códigos

Categoría	Códigos
Motivación	Aceptación del puesto Interés en continuar en el programa
Formación	Obligatoria Optativa Asesoramiento
Relaciones con los responsables y la Administración Pública	Comunicación jerárquica (vertical y horizontal) Comunicación periódica Comunicación cercana y abierta Comunicación presencial y virtual
Fortalezas	Implicación y compromiso Trabajo y esfuerzo Formación y desarrollo Compañerismo Reconocimiento Beneficios
Debilidades	Escasa claridad de información y apoyo Frustración Desconocimiento Falta de reconocimiento Sobrecarga

Nota. Elaboración propia.

Por último, conviene señalar los términos más mencionados en la entrevista según la nube de palabras que ofrece *Atlas.ti* fueron: curso, mentor, recursos, formación, horas, profesorado y tiempo.

| **Resultados**

El 51,9% de las participantes del cuestionario son mujeres, mientras el 48,9% son hombres. El 51,8% tiene entre 21 y 33 años de experiencia docente, el 29,6% entre 11 y 20 años, y el 18,5% entre 4 y 10 años. El 33,3% tiene entre 50 y 61 años; el 37%, entre 41 y 59; y el 29,6%, entre 29 y 40.

El 51,9% afirma haber sido responsable TIC en su centro, y el 48,1% no haberlo sido. Además, el 96,3% afirma estar liberado de sus funciones como docente durante el período de mentoría, frente al 3,7% que no lo está. De todos ellos, el 85,2% está liberado por 2 años y el 14,8% por un año.

Respecto al número de centros que tienen a su cargo el 29,6% de los mentores tiene 9 centros a su cargo, el 22,2% 8; y el 18,5% 7. El resto tiene 10, 11, 4 o 6 centros a su cargo.

En relación a la pregunta relacionada con SELFIE FOR TEACHER, herramienta creada por la Comisión Europea en el marco del Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, que permite a los docentes de primaria y secundaria reflexionar sobre cómo están utilizando las herramientas digitales y la tecnología en diferentes tareas (planificación de clases, evaluación, comunicación con el estudiantado o

Jessica Paños-Castro

trabajo con otros docentes), el nivel obtenido por más de la mitad de los mentores (51,9%) es de un nivel alto (C1), seguido de B2 (22,2%), C2 (11,1%), B1 (11,1%) y A2 (3,7%) respectivamente.

En relación a los resultados de las entrevistas, en la categoría motivación, en relación al código aceptación del puesto, tres de los entrevistados responden que las razones para la aceptación del puesto son: pertenecer a la dirección del centro; disponer de un perfil acorde a las funciones requeridas; llevar tiempo gestionando temas de digitalización o innovación; y, creer en los beneficios que pudiera significar para el centro su participación como mentor (incluidos el bienestar emocional, moral y físico de alumnado y profesorado). También destacan, aunque en menor medida, el interés por unir pedagogía y tecnología, y la necesidad de contar con una figura intermedia para tratar estos temas.

En el código interés en continuar en el programa, todos los participantes están dispuestos a continuar un segundo año como mentores, afirmando que, después de todo el trabajo realizado, sería una pena no continuar el proceso y perder la figura que han sido capaces de perfilar y desarrollar. El Entrevistado nº4 (E4) insiste en que, “sería adecuado que les considerarán responsables de innovación, porque si dejan el proceso de mentorización al libre albedrío del centro, lo que van a conseguir es perder muchos cerebros y mucho expertise, por todo el trabajo que han realizado los mentores este primer año”. El E5 señala la necesidad de hacer un seguimiento no solo de dos años, sino más continuado, “por la influencia que tiene hoy en día la digitalización”. Finalmente, todos concuerdan en afirmar que trabajar juntos, comunicándose y conociéndose tanto entre ellos como con el resto de profesorado de distintas realidades, es una variable relevante.

En la categoría formación, respecto al código formación obligatoria, en el curso 2022-2023, destacan unas sesiones sobre el proyecto digital de centro y el marco europeo DigComp, un curso de Moodle (60 horas) y otro de “Tutor en Red” (70 horas) que ofrece INTEF. En relación con el código formación optativa, sobresalen los cursos Microsoft 365 (nivel B1) (70 horas) y otro de Google Workspace (30 horas) (nivel B1).

Con relación a la formación reglada, los datos del cuestionario reflejan que el 40,7% de los encuestados tiene formación en TIC antes de desarrollar sus funciones como mentor. Es más, el 92,6% dice tener formación autodidacta en TIC, destacando los cursos impartidos, entre otros, por INTEF, aulaBLOG, Gobierno Vasco y Microsoft, sobre aspectos como: aplicaciones varias (Google Workspace, editores de vídeo, Genially, Canva, aplicaciones de Google (Audacity, editores de vídeos, gestión del canal de YouTube, blogs (Wordpress, Blogger...), creación de webs, uso de INIKA, Moodle, metodologías (ABP, Aulas del futuro, Flipped Classroom, "Itinerarios Didácticos" de INTEF, Trabajo Cooperativo), y software libre.

Volviendo a las entrevistas, respecto al código asesoramiento, durante el proceso de mentoría, los mentores han creado distintas bases de datos con materiales y recursos para asesorar al profesorado, destacando presentaciones, tutoriales, páginas webs o plantillas de trabajo. No duplicar materiales, trabajar de forma continua y ser ecológicos, eficientes y sostenibles, fueron claves en este proceso.

En la categoría relación y comunicación con los responsables TIC y la Administración Pública, en lo que se refiere al código comunicación jerárquica (vertical), los mentores han mantenido un gran número de reuniones durante este primer año (2022-2023) con: responsables del GV como la Directora de Aprendizaje e Innovación Educativa, con quien mantuvieron una reunión presencial al comienzo del programa; la Coordinadora del equipo DIGITALDE con quien han mantenido reuniones prácticamente mensualmente, de manera presencial y virtual; cada uno de los responsables territoriales, con quienes

Jessica Paños-Castro

han mantenido una reunión semanal; y las personas responsables de los centros educativos. Por último, la comunicación horizontal ha sido, básicamente, entre los mentores.

Respecto al código comunicación periódica, en este caso, con los responsables de digitalización de los centros educativos, todos los mentores afirman haber mantenido reuniones cada semana o quincenalmente hasta el momento de realizarlas en función de las demandas y necesidades del profesorado de los centros. Como afirma el E5 “cada centro tiene su estilo, su cultura, algunos son pequeños, otros son más grandes, algunos estaban más avanzados en tecnología, y otros menos. Hemos actuado con flexibilidad. Además, las reuniones semanales han dado seguridad al profesorado” y “la personalización ha sido la clave de este proceso”, afirma el E4.

En el caso de los mentores, la comunicación entre ellos ha sido casi diaria, cercana y abierta. Todos los entrevistados valoran y agradecen la comunicación lograda, que califican de excelente. El E1 afirma que “la gente es muy buena y trabajadora, y desde el principio hemos compartido todo, creando muchos materiales y trabajando todos a tope”.

Finalmente, en relación con el código comunicación presencial y virtual, las reuniones que los mentores han tenido con los centros mentorizados han sido, sobre todo al comienzo, presenciales, a través de las visitas a los centros, y, más adelante, virtuales, a través de grupos de *Telegram*, *Teams*, chat de *Gmail*, correos electrónicos, teléfono o videoconferencias, siempre en función de las necesidades de cada centro.

En la categoría fortalezas, respecto al código implicación y compromiso, los entrevistados están de acuerdo en destacar su compromiso, implicación, ganas y motivación, el E3 insiste en que “la gente está muy involucrada” (hay incluso mentores que han dedicado una media de 14 horas diarias al programa), y los centros educativos comprometidos. El E3 valora muy positivamente haber “llevado a cabo un proyecto que no creía que se fuera a realizar (como muchos otros)”. Esto unido al “impulso que hemos dado a la realización de cursos en otros centros educativos”, como afirma el E1, y el hecho de que tras realizar el SELFIE for TEACHERS, los encuestados destaquen, sobre todo, el compromiso profesional, pudieran ser algunos de los motivos que confirmen la implicación del grupo de mentores.

En relación al código trabajo y esfuerzo, los mentores reconocen que, junto a las funciones marcadas por la Viceconsejera de Educación del GV (Resolución 26/4/2022) y el esfuerzo realizado, han desarrollado otras funciones: corregir, gestionar y ayudar con las acreditaciones; tutorizar, dirigir y acreditar el curso de Tecnopedagogía; impulsar redes a nivel nacional e internacional; promocionar salas de creatividad; realizar reuniones online con los centros adjudicados, gestionar *Telegram*, correo electrónico o teléfono para informar, aclarar dudas o resolver problemas; y trabajar los diversos temas tratados en los seminarios TIC. Además, creen “haber cumplido los objetivos que se esperaban, eso sí, haciendo frente a muchos problemas” (E5).

En relación con el código formación y desarrollo, el E2 subraya la posibilidad que el programa les ha brindado para “conocer cosas nuevas, gente nueva, y la realidad de diferentes centros educativos”, mientras el E5 incide en “el gran desarrollo profesional y personal que este proceso de mentoría ha significado”. Destaca también, que el 85% de los entrevistados haya realizado diversos cursos de formación, y que, como afirma el E5, el participar en el programa haya sido “en sí mismo un máster, en el que han aprendido haciendo, a través de una pedagogía muy activa”.

En relación con el código compañerismo, el grupo de mentores es considerado un agente motivador que se ayuda mutuamente, aceptando la manera de ser de cada uno, llevándose bien y avanzando. No en

Jessica Paños-Castro

vano, dos de los entrevistados (E1 y E2) inciden, por una parte, en la implicación y la tendencia a la acción del grupo de mentores, y, por otra, en la posibilidad que el programa les ha dado de “participar, compartir e intercambiar información a través de las redes creadas” (E2), subrayando “el equipo que se ha creado” (E1).

Respecto al código reconocimiento, los entrevistados inciden en que se han sentido muy valorados y reconocidos (considerándoles piezas clave), y que “la gente agradece mucho nuestro trabajo, nos hemos esforzado... saben que no somos máquinas” (E3).

Finalmente, en relación con el código beneficios, los entrevistados valoran positivamente que el Departamento de Educación del GV haya puesto en marcha esta iniciativa, en un momento en que “la educación está en un proceso de transformación” (E2). Creen, además, que este programa “va a ayudar muchísimo a cambiar” (E6), puesto que a algunas personas “les ha removido, y algunas otras han quitado un poco de miedo y han dado un paso más en el aspecto digital” (E6). En definitiva, creen que “va a significar algo en el sistema educativo” (E6).

En la categoría debilidades, destaca el código escasa claridad de información y apoyo del Departamento de Educación del GV. Todos los entrevistados coinciden en afirmar que: las funciones no estaban claras desde el inicio; se ha respirado una sensación de ambigüedad y poca definición; no se han sentido apoyados por el Departamento de Educación del GV, y que cada semana había cambio de planes en lo que debían llevar a cabo. En ese sentido, el E2 insiste en que “las cosas que vienen de arriba no están claras o no llegan del todo arriba y abajo”, el E3 dice que “lo malo es que después de poner las cosas en marcha, se hagan cambios durante la misma”, y que, en ocasiones, como señala el E4, “las cosas se han hecho a salto mata”. También subrayan que la coordinación ha sido más vertical que horizontal. Como dice el E6, para “tenerlo todo mucho más claro desde el principio, saber hacia dónde queremos ir o qué tenemos que hacer”, los entrevistados proponen: realizar un mejor diseño del proceso desde el principio, estableciendo unos mínimos que todos los mentores puedan seguir a la hora de proponer procesos o acciones formativas “porque somos muchos, con culturas distintas y de distintos lugares” (E3).

En relación con el código frustración, algunos entrevistados repiten que afrontar nuevos proyectos no es fácil, y que cuando hay cambios, también hay frustración. De hecho, el E4 asegura que, “en ocasiones, ha habido muchos cambios, y eso lleva a la desesperación y la rabia”.

En lo que respecta al desconocimiento y sus consecuencias, en los resultados del cuestionario llama la atención que de las funciones establecidas por la Viceconsejera de Educación del GV (Resolución 26/4/2022) para ser mentor digital, la 5 y la 12 no se reconocen propias de los mentores por todos los encuestados, concretamente: elaborar la memoria anual del trabajo desarrollado y del impacto generado por el proyecto en el propio centro y en los asignados, de acuerdo con el modelo aprobado por la Dirección de Aprendizaje e Innovación Educativa; y potenciar la elaboración de materiales y recursos educativos abiertos (REA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su utilización en el aula. Es más, el E2 subraya que afrontar nuevos proyectos conlleva el desconocimiento. De ahí que el E5 insista no solo en la necesidad de informar al profesorado que “la formación es un derecho y una obligación, porque si se corta dicha posibilidad, el profesorado no avanzará digitalmente”, sino en incidir en que “tenemos que ser valientes, experimentar, aprender de los demás y ser humildes”, y formar al profesorado en implementar recursos digitales, y no solo en conocerlos, “porque cuantos más recursos y herramientas conozcamos, más competentes seremos”. En resumen, el E5 subraya de que se trata de “acertar en el diseño del curso de formación, para no desmotivar al profesorado, para que vea que realmente es útil y que luego es algo que se puede aplicar en clase”.

Jessica Paños-Castro

En lo que se refiere a la falta de reconocimiento de la figura de mentor, todos los entrevistados subrayan que es preciso que se reconozca la figura del mentor, ya sea con una plaza, un cargo o “liberándole” tiempo suficiente, porque son conscientes de que el trabajo no se va a acabar cuando finalice el programa de mentoría. Además, creen que el responsable de centros TIC no va a poder enfrentarse solo al proceso de mentoría y el resto de sus funciones. El E4 se atreve a afirmar que “el trabajo que están haciendo, que es muchísimo, no está pagado”.

El código sobrecarga de trabajo se refleja en una falta de estructuración, horario, y pertenencia a centros y culturas de trabajo distintos, en el distinto tamaño de los centros a mentorizar, así como en la sobreexigencia y compromiso de algunos de los mentores, además de que, como señala el E2, “en educación hay falta de tiempo” para todo lo que el profesorado debe realizar. De hecho, el E6 afirma que es consciente de que “tendría que aprender a desconectar un poco más”, porque su forma de ser, le ha agobiado un poco.

| Conclusiones

Llama la atención que, si bien el programa DigCompEdu Gelan establece que desde el curso 2022-2023 hasta el 30 de junio de 2024, el mentor seleccionado dedicará su jornada laboral exclusivamente a las labores de mentoría, un 3,7% que no ha estado liberado de sus funciones como docente durante el período de mentoría. Esto ha dificultado, en ocasiones, la gran cantidad de tareas que debían realizar. Asimismo, es de destacar que, a diferencia del máximo de 10 centros que cada mentor debería mentorizar, el 7,4% de los mentores ha tenido 11 centros y su correspondiente grupo de profesorado a su cargo. Cabe destacar que ninguno de los mentores parte de un nivel inferior a A2 y que más de la mitad de los mentores consideran que tienen un nivel avanzado (C1), ajustándose así al concepto de *mentoring*, donde uno de los rasgos principales del mentor es su mayor experiencia o conocimiento en el área (Haas, 2017; Tecnológico de Monterrey, 2017; Vélaz de Medrano, 2009).

En relación con el primer objetivo relativo a las motivaciones del profesorado para participar como mentor digital, este trabajo concluye que, siguiendo las características del perfil básico de un mentor (Vélaz de Medrano, 2009), la mayoría de los entrevistados son personas automotivadas, a las que les gusta motivar y ayudar a los demás, y sentirse útiles. Además, consideran que este proyecto es necesario y positivo para la educación. Así, no es de extrañar que todos decidan continuar un año más en el proyecto.

Respecto al segundo objetivo, queda patente la formación, en gran medida autodidacta, de la que parten los mentores y, sobre todo, los distintos cursos y programas que han realizado a lo largo del proceso de mentoría, lo que destaca su motivación, interés y entusiasmo sobre este tema. Estas ideas están en línea con Vélaz de Medrano (2009), que señala que la formación continua, pericia e implicación personal son fundamentales en el perfil del mentor.

En lo que al tercer objetivo se refiere, el número de reuniones mantenidas a lo largo del proceso ha sido muy elevado, destacando, sobre todo, las reuniones y contactos entre los mentores, y de estos con los coordinadores y profesorado de los centros a su cargo. No en vano, las reuniones se han ido centrando cada vez más en las necesidades propias de los centros y su profesorado, de acuerdo con la flexibilidad (Camazón, 2021) y la personalización que debe ejercer el mentor según las necesidades que vaya detectando (Vezub, 2011). Los mentores han asistido presencialmente a los centros, realizado reuniones virtuales con las personas interesadas, y respondido a los correos electrónicos.

Jessica Paños-Castro

Por último, respecto al cuarto objetivo, en cuanto a las fortalezas, los mentores valoran especialmente la apuesta del Departamento de Educación del GV por poner en marcha el programa, que consideran que hacía falta y que va a aportar mucho al sistema educativo vasco, al profesorado y a los centros. Ante todo, cabe resaltar, por un lado, la buena sintonía y confianza existente entre los mentores, y entre estos y el profesorado, lo cual resulta fundamental para el éxito del proceso de mentoría (Camazón, 2021; Caneva et al., 2023; Vélaz de Medrano, 2009), y, por otro lado, como la oportunidad de aprendizaje que ha supuesto el proceso para mentores y mentorizados (Camazón, 2021).

Por el contrario, hay dos funciones que se consideran propias del mentor (Resolución 26/4/2022) que los mentores parecen no considerarlas como tal. Estas son las siguientes: Elaborar la memoria anual del trabajo desarrollado y del impacto generado por el proyecto en el propio centro y en los asignados, de acuerdo con el modelo aprobado por la Dirección de Aprendizaje e Innovación Educativa; y Potenciar la elaboración de materiales y recursos educativos abiertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su utilización en el aula. Esta última ha sido desarrollada en gran medida por todos los mentores, así es como ellos lo valoran en más de una ocasión. Quizá el que los encuestados hayan obtenido la mínima puntuación en el SELFIE for TEACHERS en las áreas evaluación y retroalimentación, y en facilitar la competencia digital del alumnado, sobre todo, en lo que se refiere a su identidad digital y los problemas técnicos que pudieran surgir, se deba, en parte, al desconocimiento de algunas de las competencias digitales que el profesorado debe desarrollar. Este hecho, en línea con otros autores (Gabarda Méndez et al., 2021; Redecker, 2020) resalta la importancia de formar al profesorado en CD considerando todos los aspectos que la componen, de modo que pueda integrar las tecnologías digitales en su práctica pedagógica y desarrollar su uso ético y responsable entre el alumnado.

En relación a las debilidades, prácticamente todos los mentores coinciden en las siguientes: ambigüedad, poca definición de tareas, poca claridad y organización en las funciones que los mentores debían desarrollar desde un inicio; poco apoyo por parte del Departamento de Educación del GV; cambio de planes de manera continuada por parte del Departamento de Educación del GV al menos los primeros meses; gran desconocimiento, desesperación, rabia, sobrecarga de trabajo y frustración como consecuencia de los cambios de planes continuados y la falta de definición de las funciones; y alguna que otra promesa incumplida.

A pesar de todo ello, todos los mentores desean continuar en el proceso de mentoría digital, lo cual, según Tobajas y De Armas (2010), resulta fundamental para darle continuidad, y que este sea eficaz.

En definitiva, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de contar con la figura del mentor digital, quien esté liberado para poder ofrecer un servicio de calidad a sus compañeros; dar libertad al profesorado para certificarse adecuadamente; realizar un mejor diseño y planificación del proceso de mentoría desde el principio por parte de la Administración competente, aplicando lo que ahora se sabe; establecer unos mínimos y un protocolo de actuación común para todos los mentores, y así poder seguir procesos y/o acciones formativas conjuntas; y formar al profesorado no solo en conocimiento, sino también en formas de proceder y en actitudes positivas ante el cambio. Este último aspecto es subrayado por Camazón (2021), quien indica que la presencia de la figura del mentor en estos procesos plantea la necesidad de formar docentes capaces de desarrollar esta labor de mentoría.

Entre las limitaciones de este trabajo, hay que señalar que se trata de un estudio que se centra en la CAPV, por lo que la muestra no es muy amplia y tampoco significativa (se necesitaría 48 respuestas de una población de 53 mentores). Además, los mentores participantes en el estudio han sido de centros públicos.

Jessica Paños-Castro

Como estudio de futuro, sería interesante llevar a cabo un estudio a escala nacional o internacional; analizar el impacto de la formación ofertada y realizada por los mentores digitales en el desarrollo de la competencia digital; continuar con el estudio durante el segundo año de desarrollo del programa y analizar si las debilidades existentes han sido solventadas; e investigar la percepción del profesorado sobre la ayuda recibida por los mentores.

| **Referencias**

- Brugia, M. & Zukersteinova, A. (2019). Continuing vocational training in EU enterprises. Publications Office of the European Union.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero-Almenara, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (15), 218-228.
- Camazon, E. (2021). Modelo de Mentoría. Fundación Minera Escondida.
- Caneva, C., Monnier, E., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Avry, S. y Delher Zufferey, J. (2023). Technology integration needs empowered instructional coaches: accompanying in-service teachers in school digitalization. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12(2), 194-215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2022-0029>
- Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda Digital para Europa. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/47e4E3e>
- Comisión Europea (2018). Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3vdkI7H>
- Comisión Europea (2021). Educación y formación. Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Adaptar la educación y la formación a la era digital. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3vqNjBf>
- Comisión Europea (2022). Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes. Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea. <https://bit.ly/3TwL1Qx>
- Comisión Europea (2023). Plan de acción de educación digital 2021-2027: mejorar la provisión de capacidades digitales en la educación y la formación. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3tlGBRX>
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10(3), 29-43.

Jessica Paños-Castro

- Fernández Río J., Lopez-Aguado M., Pérez-Pueyo Á., Hortigüela-Alcalá D. y Manso-Ayuso J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Flores, M.A. y Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. de L. y Chiappe, A. (2021). Pre-school and primary school teachers: technological training and digital competence. *Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- Girón, V., Cózar, R. y González-Calero, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.
- Haas, V. (2017). La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente. Editorial Académica Española.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. y Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- INTEF (2017). Marco común de competencia digital docente. <https://bit.ly/48moMkz>
- INTEF (s.f.). Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para la Digitalización del Sistema Educativo. <https://bit.ly/3veGliz>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 - 122953. <https://bit.ly/48a4Qlm>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788 - 119857. <https://bit.ly/3Rspypb>
- Llopis, M. Á., Santáueda, M. y Esteve, F. M. (2021). Competencia digital, actitudes y expectativas hacia las tecnologías digitales. Perfil de los futuros maestros de primaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 114-130. <https://doi.org/10.6018/riite.470331>
- Mañanes, J. y García-Martín, J. (2022). La competencia digital del Profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 125-140. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21568>

Jessica Paños-Castro

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe PISA 2018. MEFP.
<https://bit.ly/3ui9K0p>

Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. MEFP.
<https://bit.ly/47kiq4X>

Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M. y Sancho-Gil, J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, 22(1), 139-160. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20057>

Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).

Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 166, de 12 de julio de 2022, 97982 - 97986. <https://bit.ly/3GR1HL4>

Resolución de 21 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 23 de junio de 2022, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial de los créditos destinados al Programa de cooperación territorial para la mejora de la competencia digital educativa #CompDigEdu, en el ejercicio presupuestario 2022, en el marco del componente 19 «Plan Nacional de Capacidades Digitales» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. *Boletín Oficial del Estado*, 185, 3 de agosto de 2022, 113290 - 113297. <https://bit.ly/41wdvf3>

Resolución de 26 de abril de 2022 de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a participar en el programa DigCompEdu Gelan de mentoría digital del Sistema educativo vasco no universitario. Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 1-15. <https://bit.ly/3G79hB2>

Resolución definitiva de 30 de junio de 2023 de la directora de Aprendizaje e Innovación Educativa, por la que se resuelve la convocatoria a los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a participar en el programa DigCompEdu Gelan de mentoría digital del Sistema educativo vasco no universitario. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/47C3xdX>

Sancho, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>

Tobajas, F.B. y De Armas, V. (2010). Valoración de un programa de mentorías por los estudiantes mentorizados tras tres años de permanencia en la Universidad. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.

Tecnológico de Monterrey (2017). *Edutrends*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. México.

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Valenzuela, M.C. (2018). La competencia digital docente del profesorado de educación secundaria. En F.X. Carrera Farran, F. Martínez Sánchez, J.L. Coiduras Rodríguez, E. Brescó Baiges y E. Vaquero Tió, *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 1289-1294). Edicions de la Universitat de Lleida.

Vélaz de Medrano, V. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>