



Enfoques y experiencias para  
avanzar en el desarrollo de personas  
y conseguir mejores resultados

Directora

*Carmen Sánchez Ávila*

Directores Asociados

*Miguel A. Alonso García*

*Ana M<sup>o</sup> Calles Doñate*

Coordinador

*José F. Rodríguez Jiménez*



**POLITÉCNICA**



---



**REVISTA**  
**MENTORING & COACHING**  
**Universidad y Empresa**

Número 2 · 2009

---

**Directora:**

Carmen Sánchez Ávila (Universidad Politécnica de Madrid)

**Directores asociados:**

Miguel A. Alonso García (Universidad Complutense de Madrid)

Ana M<sup>a</sup> Calles Doñate (Universidad Complutense de Madrid)

**Coordinador:**

José F. Rodríguez Jiménez (Universidad Politécnica de Madrid)

**Comité Editorial:**

Alberto Almendra Sánchez (Universidad Politécnica de Madrid)

M<sup>a</sup> del Mar Arenas Parra (Universidad de Oviedo)

Francisca Berrocal Berrocal (Universidad Complutense de Madrid)

Ascensión Blanco Fernández (Universidad Europea de Madrid)

Valentín de Armas Sosa (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Mercedes del Río Merino (Universidad Politécnica de Madrid)

Xavier Ferré Grau (Universidad Politécnica de Madrid)

Fco. Javier Jiménez Leube (Universidad Politécnica de Madrid)

Javier Macias Guarasa (Universidad de Alcalá de Henares)

Irene Martín Rubio (Universidad Politécnica de Madrid)

M<sup>a</sup> José Melcón de Giles (Universidad Politécnica de Madrid)

Emilia Palma Villalón (Universidad Politécnica de Madrid)

Blanca M<sup>a</sup> Pérez Gladish (Universidad de Oviedo)

Gabriel Pinto Cañón (Universidad Politécnica de Madrid)

Leticia Salas Regalado (Universidad Politécnica de Madrid)

Félix B. Tobajas Guerrero (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Paloma Julia Velasco Quintana (Universidad Europea de Madrid)

---

**Edita:**

Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones

Avda. Complutense, 30 · 28040 Madrid

**Imprime:**

E.T.S.I. de Telecomunicación · Universidad Politécnica de Madrid

Avda. Complutense, 30 · 28040 Madrid

**ISSN:** 1888-6604

**Depósito Legal:** M-16628-2008

## ÍNDICE

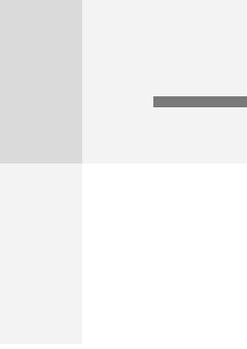
<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>SECCIÓN I. MENTORING .....</b>	<b>9</b>
- RED DE MENTORÍA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS: ENCUADRE Y OBJETIVOS ....	11
- RETOS DE LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.....	27
- DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL EN LA UNED: PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE MENTORÍA.....	39
- PROGRAMA TELÉMACO (07/08): MENTORÍA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS.....	57
- EXPERIENCIA COMO PROFESORES TUTORES EN EL PROYECTO MENTOR DE LA FACULTAD DE INFORMÁTICA DE LA UPM.....	65
- MENTORING Y REDES SOCIALES, ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE.....	77
- MENTORÍA ENTRE ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE INGENIERÍA: RESULTADOS EN LA ETS DE INGENIEROS INDUSTRIALES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID.....	101
- FORMACIÓN DE ALUMNOS MENTORES EN LA EUITI .....	121
- REDACCION DE PLANES DE AUTOPROTECCION EN LA UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID.....	127
- GUÍA PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA DE MENTORÍA EN UN CENTRO UNIVERSITARIO .....	133
- VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL MENTOR EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS .....	153
- LA MENTORÍA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ....	171
- CRITERIOS PARA MEDIR LA EFICACIA DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS EN LA ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO .....	185
- RECOPIACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO.....	199
- CAPTACIÓN, SELECCIÓN Y ADJUDICACIÓN DE ALUMNOS MENTORES Y MENTORIZADOS.....	207
<b>SECCIÓN II. COACHING.....</b>	<b>219</b>
- DESARROLLO Y LIDERAZGO. UNA PERSPECTIVA CONTEMPORANEA.....	221
- DESARROLLO DE COMPETENCIAS FACILITADORAS DEL TRABAJO EN EQUIPO Y DE LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE.....	233
- EL DIÁLOGO CON UNO MISMO Y SU IMPACTO EN LA COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS .....	245
- JUEGO EL LABERINTO de ARIADNA: UN JUEGO DE COACHING.....	257

---

- EL COACHING EN LA ORIENTACIÓN DE BÚSQUEDA DE EMPLEO .....263
- DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS DE COACHING Y MENTORING:  
DIRECTIVO-COACH y MENTOR-COACH .....275
- EL COACHING COMO DISCERNIMIENTO PARA ENFOCAR LA  
CARRERA PROFESIONAL.....287
- CAMBIO DE HÁBITOS EN LA GESTIÓN PERSONAL A TRAVÉS DEL COACHING. ....291
- MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE FACTORES EMOCIONALES Y COMPETENCIAS  
COMO PASO PREVIO A UN PROCESO DE COACHING EJECUTIVO.....301
- COACHING: DESENREDANDO LA MADEJA DE LA COMUNICACIÓN.....319
- EL ENTRENAMIENTO O COACHING DE PERSONAS EMPRENDEDORAS.  
UN CASO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ENTORNO LOCAL .....325
- LÍDERES - COACHES - MENTORES: PROPULSORES DEL CAMBIO .....339
- EL FUTURO DEL COACHING EN ESPAÑA .....349
- LIDERANDO DESDE LA INTUICIÓN.....359

**NORMAS DE PUBLICACIÓN.....367**

---



# Presentación



## PRESENTACIÓN

Hace unos años iniciamos lo que para algunos de nosotros se ha convertido sin duda una de las más apasionantes tareas en nuestra vida profesional: la inauguración de las I Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa. Organizadas conjuntamente por la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid, como un claro ejemplo de colaboración y dando a entender que la Universidad no vive ajena a los avances de la empresa y de la sociedad. En aquel momento, en 2005, apenas conseguimos reunir a una treintena de personas. Hace pocos meses celebramos, en el Paraninfo de la UPM, la III edición de estas Jornadas, seguida con notable interés por gran parte de profesionales, profesores, personal administrativo y estudiantes universitarios. No es fácil iniciar una actividad como ésta, que reúne a muchos de los expertos más relevantes en el área y mucho menos mantenerla en el tiempo y mejorar con los años en ponentes y asistentes. Por este motivo, pensamos en la conveniencia de crear un nuevo foro de encuentro y difusión de ideas, enfoques, experiencias, metodologías en este ámbito y mantenerlo vivo en el tiempo. Éste es el espíritu con el que nace la nueva Revista Mentoring & Coaching, dirigida tanto a profesionales del mundo empresarial como a profesores y estudiantes. En ella se pretenden recoger las aportaciones, experiencias y enfoques más importantes, tanto en el ámbito del Mentoring como del Coaching Ejecutivo, herramientas ambas imprescindibles para el desarrollo de las Personas y las Organizaciones. En este número se recogen las ponencias presentadas en las III Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa que tuvieron lugar en Madrid los días 25 y 26 de Noviembre de 2008 y pretenden reunir en el futuro, además de otras contribuciones, las comunicaciones de las sucesivas ediciones de estas Jornadas.

De todos es conocido que los procesos de desarrollo de personas como el Mentoring y el Coaching tienen cada vez más peso en el crecimiento de directivos y profesionales y lo está teniendo ya en estudiantes universitarios.

El Coaching ejecutivo es una relación de ayuda establecida entre un cliente (que tiene autoridad y responsabilidades de gestión en una organización) y un consultor (que utiliza una amplia variedad de métodos y técnicas comportamentales), que tiene como misión ayudar al cliente a redactar una serie de objetivos que le permitan mejorar su desempeño profesional y su satisfacción personal y, en consecuencia, incrementar la eficacia de su organización, todo ello dentro de un acuerdo formalmente definido.

El Mentoring supone un intensivo intercambio interpersonal entre un mentor (alumno de últimos cursos de carrera que provee apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los planes de carrera y el desarrollo personal) y un telémaco (que recibe la acción de mentoría). Los programas de desarrollo de personas como el mentoring, implantados tradicionalmente en contextos de empresa se están implantando en entornos universitarios, con gran éxito, para facilitar la adaptación de los alumnos y mejorar la acogida de los mismos. A través de los programas de mentoría distintas universidades están facilitando la adaptación de los alumnos de nuevo ingreso.

Los programas de desarrollo de carrera en estudiantes de últimos cursos (pensemos por ejemplo en el Proyecto DESCARTES) están permitiendo utilizar instrumentos de evaluación complejos como la evaluación de feedback 360º y seguir fases de intervención propias del coaching

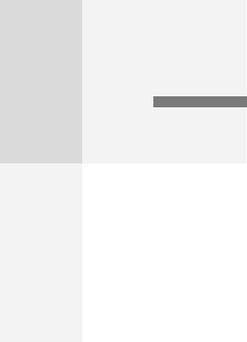
ejecutivo. Esto es posible porque facilitan la realización de planes de acción personalizados que incrementan las competencias de los estudiantes y les hacen más competitivos de cara al mercado laboral. Realizar una buena evaluación de cuales son los puntos fuertes y débiles de las personas permite obtener información sobre cual es la situación actual de cada una de ellas, y así definir una situación final deseada que suponga un avance, una mejora. Se trata de desarrollar el potencial de cada estudiante hasta el máximo, de invertir en su desarrollo de carrera desde el principio. Con un buen proceso de evaluación y un buen programa de desarrollo la preparación de los alumnos para insertarse en el mercado laboral es de mayor calidad.

Quiero aprovechar estas líneas para anunciar la próxima edición de las IV Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa, que tendrán lugar los días 24, 25 y 26 de Noviembre de 2009 en Madrid. En la página web <http://www.upm.es/jimcue>, que irá actualizándose convenientemente, puede encontrarse más información.

Esperamos que esta nueva publicación contribuya a difundir y a poner en marcha procesos y programas que permitan el desarrollo de las personas, tan necesarios en nuestras universidades, empresas y organizaciones.

Carmen Sánchez Ávila

---



# Sección I

# Mentoring





## RED DE MENTORÍA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS: ENCUADRE Y OBJETIVOS

**C. Sánchez Ávila**

Grupo de Mentoría y Acciones de Extensión Formativa  
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación  
Universidad Politécnica de Madrid  
Ciudad Universitaria s/n  
E-mail: [carmen.sanchez.avila@upm.es](mailto:carmen.sanchez.avila@upm.es)  
<http://redmentoriamfi.upm.es/>

### RESUMEN

*En este trabajo se describe la motivación, composición, encuadre y objetivos de la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles, liderada por la Universidad Politécnica de Madrid, constituida en septiembre de 2008, a raíz de la concesión del Proyecto solicitado en la Convocatoria de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación y concedido en agosto de 2008. Actualmente, participan en la Red diferentes Centros de cinco universidades españolas, aunque ya han mostrado interés en formar parte de la misma otras universidades españolas en las que se han implantado recientemente sistemas o programas de mentoría por compañeros.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Existe acuerdo en distintos autores [10], [20], [29], [31] al definir el mentoring como un intensivo intercambio interpersonal entre un mentor (que provee apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los planes de carrera y el desarrollo personal) y un telémaco (que recibe la acción de mentoring).

En las universidades anglosajonas el desarrollo de programas o sistemas de mentoring se llevan a cabo, habitualmente, por alumnos de cursos superiores ("peer mentoring"), quienes a través de un proceso de tutela, orientan académica y profesionalmente, a los estudiantes de los primeros cursos y a los estudiantes de intercambios. En estos programas de mentoring se subraya la conexión entre lo académico y lo social.

En el ámbito universitario español, los programas de mentoría pretenden facilitar la adaptación del alumno de nuevo acceso, facilitándole información, asesoramiento y orientación sobre distintos aspectos académicos y sociales.

En las universidades españolas las acciones de mentoría arrancaron con el Proyecto SIMUS, promovido por la Universidad de Sevilla, en el que participaban las universidades de Cádiz, Granada, Murcia y Sevilla y la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid [46]. Posteriormente, se fueron sumando otras

universidades que crearon sus propios modelos y metodologías, entre ellas destaca la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid por su labor de pionera y difusora de su "Proyecto MENTOR" dentro de otras escuelas de su propia universidad o la facultad de Psicología de la Universidad Complutense que inició un programa de mentoría con estudiantes de segundo ciclo. La mayor parte de los programas van dirigidos a alumnos de nuevo ingreso: primer curso y alumnos pertenecientes a programas de intercambio entre universidades (Erasmus, Séneca, etc.).

El programa que se propone en este estudio sería pionero en el ámbito español, al tratarse de la implantación de acciones de mentoría en conjunto, utilizando la misma metodología, los mismos instrumentos, los mismos criterios de evaluación, etc. Las características y el contexto de cada país hace que mentores y telémacos difieran en las creencias, en la forma de interacción entre ellos y en las necesidades que tienen telémacos y mentores, lo que hace que la generalización de un país a otro, no sea posible [49]. Por ello se considera de gran importancia iniciar experiencias de este tipo en distintos países y situaciones.

En la implantación de programas de mentoría tiene especial relevancia el cuidado y la planificación de algunas características de los mismos como la definición de las fases, las modalidades, las funciones de los agentes implicados (mentor y telémaco), la definición de las variables a evaluar, el análisis de los datos recogidos y la comunicación de los resultados obtenidos.

Respecto a las fases, en [29], [30] se sugiere que hay cuatro en los procesos de mentoring: Iniciación, cultivo o desarrollo, separación y redefinición. En la primera fase es especialmente relevante definir el propósito del mentoring, la verbalización de las percepciones y expectativas de mentores y telémacos, el conocimiento entre ambos, el establecimiento de objetivos y la planificación de las sesiones. En la fase de cultivo o desarrollo, el telémaco debe desarrollar una conducta proactiva, mientras que el mentor guía la sesión, revisa los objetivos y los planes de acción, analiza los éxitos y las dificultades que han surgido y establece las nuevas metas y actuaciones. La tercera fase, de separación, supone el comienzo de la independencia del telémaco respecto de su mentor. En la última fase, se da por terminada la relación de mentoring y se puede facilitar la evolución hacia una relación más informal y de apoyo entre mentores y telémacos.

Se suelen distinguir diferentes modalidades de mentoring. Se diferencia entre mentoring formal, en el que, generalmente, hay un proceso de asignación o emparejamiento entre mentores y telémacos iniciado por terceras personas y el mentoring informal, donde las relaciones surgen espontáneamente a través de un proceso de atracción mutua. El mentoring formal suele ser más corto en su duración que el mentoring informal, si bien, las diferencias en los resultados obtenidos en cada uno de estos tipos de mentoring no están claras, ni son unívocas [1], [7], [18], [36], [41].

Otras modalidades que se contemplan son mentoring grupal (en la que un mentor tiene varios telémacos) y mentoring por díadas (un mentor con un único telémaco). También se diferencia entre mentoring de diferentes rangos o niveles, cuando el mentor tiene un

rango superior con respecto al telémaco (que ocupa una posición de subordinación) y mentoring entre iguales (cuando ambos tiene el mismo nivel jerárquico). Si bien, la mayoría de las investigaciones propugnan un mentoring por díadas [39], en algunos contextos, de acuerdo con los propios objetivos que se planteen en la implantación de estos programas, puede ser más oportuno el mentoring grupal por la importancia de la sinergia grupal en este tipo de procesos [11], [19], [23], [27] y por la posibilidad de que los telémacos se beneficien de las enseñanzas y consejos del mentor, así como del intercambio de ideas y retroalimentación que reciben del resto de miembros del grupo [28].

Se suelen diferenciar dos funciones propias de una relación de mentoring, la función de desarrollo de carrera y la función psicosocial [30], [34], [38].

La función de desarrollo de carrera es una función instrumental en la que se incluyen diferentes aspectos que permiten al telémaco mejorar desde un punto de vista profesional y/o académico facilitando el avance en la carrera del telémaco a través del entrenamiento y de los retos que le plantea el mentor. En el contexto universitario, esta función puede operativizarse a través del incremento en los conocimientos adquiridos sobre el entorno académico, el rendimiento académico, la satisfacción con los estudios que se están realizando.

La función psicosocial recoge aspectos personales de relación y comunicación, gracias a los cuales se produce un aumento y mejora del autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y otras actitudes. En [45] se define el autoconcepto como el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas. El autoconcepto académico positivo determina en buena medida el rendimiento académico e incide en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. La autoestima sería la vertiente valorativa del autoconcepto, refiriéndose a cómo una persona valora su propia autoimagen, vinculada al autoconcepto ideal y al ideal de otros hacia el individuo. En [4], Bandura define la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras.

Los entornos donde se han desarrollado los programas de mentoring han sido fundamentalmente tres.

El primer gran campo de aplicación de los programas de mentoring es la adolescencia y juventud, sobre todo en situaciones de riesgo (véase por ejemplo, [14] y [37]).

Como segundo gran contexto está el entorno profesional y organizacional. Así, la mayor parte de los estudios llevados a cabo sobre mentoring se han realizado en el ámbito laboral y se ha señalado que el mentoring proporciona beneficios para los mentores, los tutelados y la propia organización.

En el ámbito organizacional, las relaciones de mentoring aumentan la productividad [42], mejoran el compromiso con la organización [3] y bajan los niveles de rotación externa [40], [47]. El mentoring se acepta como un recurso clave para el talento creciente [5] y como una herramienta eficaz para transmitir al empleado los valores y la cultura de la organización [50]. No obstante, también existen algunos estudios que

señalan diversos problemas o efectos negativos de la implantación de estos sistemas de mejora [9], [15-16] incluso en ámbitos no laborales sino académicos [25]. Hay que señalar que, dentro de la aplicación del mentoring en el ámbito laboral destaca la implantación de este tipo de programas en la formación adecuada del profesorado en todos los niveles educativos incluido el universitario [6], [24-25].

Se suele incidir en este contexto laboral en las ventajas que para los tutelados tiene un programa de estas características. De esta forma, el éxito suele operativizarse de dos formas; una mediante evaluaciones objetivas o externas de los resultados como el salario o la promoción laboral [13], [38], y otra mediante evaluaciones subjetivas de lo obtenido por parte de los tutelados [17], [48]. En un sentido paralelo, aunque el número de investigaciones es mucho menor, también se habla de los beneficios que obtienen los mentores. Son más eficaces y eficientes [33], aumentan su reputación en la empresa [30] y obtienen satisfacción y un significado adicional de su propio trabajo que proviene de la transmisión de conocimientos que realizan sobre los tutelados [36]. Por último, autores como Chao [8], Kram [30] y Ragins & Scandura [35] señalan que los mentores tienen mayor satisfacción y socialización organizacional y se benefician y aprenden de sus tutelados.

Los contextos académicos constituyen el tercer campo de aplicación. Los estudios rigurosos son, sin embargo, escasos y la disparidad en la edad y curso académico de los telémacos, abundante. Aún así, en el ámbito escolar y universitario, las relaciones de mentoring pueden lograr mejores expedientes académicos, mayor satisfacción con los estudios y mayor autoestima [2], [32], [43].

Dentro del contexto académico hay un conjunto de estudios que han analizado la influencia de los programas de mentoring para alumnos de doctorado, en donde los mentores son profesores e investigadores. Los trabajos señalan que el doctorado es un área en el que este tipo de programas y las relaciones que se establecen pueden ser cruciales para determinar el éxito y la finalización de los estudios de tercer ciclo [12], [22], [44].

La metodología empleada por los miembros de esta Red está basada en el mentoring de grupo formal, en el que un mentor, alumno/a de cursos superiores, mentoriza a varios alumnos/as de primer curso. Por otro lado, podría señalarse que se trata de mentoring entre iguales, ya que ambos grupos tienen un mismo estatus académico (alumnado) si bien la experiencia y conocimientos de los mentores resultan superiores a la de los telémacos. Además, se basa en una cadena jerárquica constituida por los profesores-tutores, que coordinan el programa, los mentores y los telémacos. La duración del programa es de seis meses. Cada mentor se reúne quincenalmente con su telémaco o grupo de telémacos y además se mantienen en contacto con ellos a través de correo electrónico, es decir, mediante e-mentoring [21]. Los mentores entregan al profesor-tutor asignado una ficha donde recoge las observaciones e incidencias de cada sesión de mentoring desarrollada. Periódicamente se reúnen los profesores-tutores con el grupo de mentores para hacer un seguimiento del programa.

## 2. OBJETIVOS DE LA RED DE MENTORÍA

En entornos universitarios, los programas de mentoría por compañeros se desarrollan habitualmente partiendo de dos premisas básicas destinadas a subrayar la conexión existente entre lo académico y lo social:

- a) los estudiantes están especialmente cualificados y motivados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito;
- b) los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

En esta Red Temática de Mentoría pretendemos unir los esfuerzos con los que se han llevado a cabo iniciativas, bien de forma esporádica o bien al amparo de experiencias precedentes. Así, en una mirada retrospectiva es importante destacar, como ya se ha mencionado anteriormente, que la primera experiencia en programas de mentorías en la universidad española fue el denominado Proyecto SIMUS, promovido por la Universidad de Sevilla, en el que participaron las universidades de Cádiz, Granada, Murcia y Sevilla, y al que se unieron en el curso 2002-03 la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, y a partir del curso 2003-04 la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Así, en particular, en el curso 2002-03 se puso en marcha el sistema de mentorías por compañeros en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la UPM, denominado Proyecto MENTOR (<http://mentor.etsit.upm.es/>). Esta experiencia se extendió de forma natural a otras Escuelas y Facultades de la UPM, en concreto a:

- ETSI Industriales
- ETSI Aeronáuticos
- Facultad de Informática
- EUIT Aeronáutica,
- EUIT Telecomunicación
- EU Arquitectura Técnica
- EUIT Industrial
- EUIT Forestal

así como a otras universidades españolas, como:

- Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ETSI Telecomunicación)

Otras iniciativas en esta línea son las llevadas a cabo en los últimos años, de manera independiente, por:

- Universidad Europea de Madrid
- Universidad de Oviedo

En cada caso, el programa de mentoría se adaptó a la idiosincrasia del entorno universitario en el que se ha puesto en marcha y a las necesidades de su alumnado.

En concreto, en el Proyecto MENTOR de la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, alumnos de segundo ciclo de la Escuela, bajo la supervisión de profesores tutores, ayudan y orientan académica, administrativa y socialmente a alumnos de nuevo ingreso en su incorporación a la vida universitaria (considerando como alumno de nuevo ingreso tanto a los alumnos de primer curso, como a los alumnos extranjeros que acceden a la Escuela a través de algún programa de intercambio: Erasmus, Sócrates, etc.). Este esquema fue seguido por las demás Escuelas y la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid donde actualmente está implantado el programa de mentoría, así como por la ETSI de Telecomunicación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

El objetivo principal que se pretende conseguir con el Proyecto MENTOR es el desarrollo de mecanismos de ayuda, orientación y formación a los alumnos de nuevo ingreso en la universidad, con dos metas bien definidas:

- La ayuda, por parte de compañeros de cursos superiores, al alumno de nuevo ingreso, tanto de primer curso como de aquellos que provienen de programas de intercambio, para la supervivencia y el éxito en los estudios universitarios, y así facilitar su integración académica y social en la vida universitaria.
- La formación del alumno de segundo ciclo como mentor de alumnos de nuevo ingreso, potenciando sus habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo que, típicamente, no son tratadas en el desarrollo curricular de carreras con un perfil más técnico.

La consecución de la primera de las metas señaladas se concretó en los siguientes objetivos parciales:

1. **Orientación académica.** Proporcionar al alumno tutelado la ayuda necesaria para abordar con éxito las diferentes asignaturas del curso, desde la experiencia del mentor como alumno, ofreciéndole información y orientación, entre otras cosas, sobre:
  - Normativas académicas
  - Características de cada asignatura, elección de optativas y de libre elección, selección de bibliografía
  - Normativa y horarios de tutorías con el fin de incentivar su uso
  - Estructura de la carrera
  - Búsqueda de recursos de tipo académico
2. **Orientación social.** Ayudar al alumno de nuevo ingreso en su adaptación a la universidad, atendiendo a la diversidad, mediante la información y orientación sobre:
  - Las diferentes asociaciones de estudiantes de la Escuela/Facultad: Delegación de Alumnos, Clubes, etc.
  - Organización de la Escuela/Facultad, ubicación y organización de los departamentos, profesores, etc.
  - Proyectos de investigación y grupos de trabajo existentes

- Los diversos servicios de la universidad: instalaciones deportivas, actividades culturales, musicales, etc.
  - Búsqueda de recursos de tipo social
3. **Orientación administrativa.** Procurar al alumno de nuevo ingreso orientación en los procedimientos administrativos generales, tales como:
- Funcionamiento general de la Secretaría del Centro
  - Becas y otras ayudas al estudio
  - Programas de intercambio de estudiantes
  - Trámites de matrícula y, en el caso de los alumnos Erasmus, los trámites pertinentes para su formalización como estudiantes de la Escuela/Facultad

La Facultad de Psicología de la Universidad Complutense, con la que la Universidad Politécnica de Madrid colabora estrechamente desde los inicios de esta experiencia, puso en marcha un año después un programa pionero de mentoría para estudiantes de segundo ciclo.

Por otra parte, y de manera independiente, en la Universidad Europea de Madrid esta idea nació bajo la denominación de Proyecto Brújula, desarrollado durante el curso 2006-2007 y con continuidad en los cursos 2007-2008 y 2008-09. El objetivo en este caso es la formulación de una nueva metodología académica específica para aquellos alumnos que presentan importantes carencias en Matemáticas, a través alumnos mentores y bajo la supervisión de los profesores de sus cursos correspondientes.

Por último, la iniciativa propuesta por la Universidad de Oviedo pretende apoyar a distintos perfiles de alumnos, aquellos que en el actual contexto universitario tengan problemas para un aprendizaje centrado en el estudiante y, en el otro extremo, a los que podríamos denominar como "alumnos de excelencia" que puedan, mediante las tutorías, sacar un mayor aprovechamiento de su formación. Para alcanzar estos objetivos se creó un foro presencial "Café Matemático" (Math Café), con implantación paralela virtual, para la discusión y resolución de dudas matemáticas, que con carácter periódico se celebra en el Departamento de Economía Cuantitativa de la Universidad de Oviedo. El objetivo del Café Matemático es que alumnos de último curso ofrezcan apoyo y asesoramiento a alumnos de los primeros cursos en un ambiente distendido (coloquio-café) y bajo la supervisión de un profesor.

La Red Temática de Mentoría pretende, por tanto, ser un lugar de encuentro en el que profesores y alumnos mentores de cualquier universidad española, así como profesionales, puedan compartir experiencias, objetivos, metodologías, recursos y las mismas técnicas de evaluación que permita verificar la eficacia de los programas; con el fin de aunar esfuerzos y aptitudes, encontrar sinergias, estudiar, analizar y desarrollar de una forma más rigurosa y plena los programas de mentorías en la universidad española.

Así pues, el **principal objetivo** que se pretende con este estudio es evaluar la eficacia del programa atendiendo tanto a variables relacionadas con la función de desarrollo de carrera (conocimientos adquiridos sobre el entorno académico, rendimiento académico,

satisfacción con los estudios, etc.) como con la función psicosocial (autoconcepto, autoestima, autoeficacia, etc.). Para evaluar dicha eficacia se analizan las similitudes y diferencias entre mentores y no mentores y telémacos y no telémacos tanto antes como después de la implantación del programa.

La constitución de la red de mentoría permitirá obtener el número de datos necesarios para avanzar en algunos de los temas clásicos abordados por la investigación: estilos de mentores, criterios de emparejamiento de mentor con telémacos, criterios que permiten evaluar la eficacia del programa en la organización, etc.

Así, podríamos decir que los **objetivos concretos** que se persiguen con la creación de esta red de mentoría son:

1. Convertir la mentoría en una estrategia de innovación educativa eficaz y eficiente en la universidad española de cada a conseguir una buena y rápida adaptación del alumno al entorno universitario.
2. Generar un conjunto de conocimientos en torno a la mentoría que se apliquen de forma sistemática en un conjunto de universidades españolas y se compartan con el resto de la comunidad científica.
3. Mejorar en los alumnos de nuevo ingreso (telémacos) los conocimientos del entorno académico necesarios para facilitar su adaptación al entorno y ofrecerles orientación académica, social, laboral y administrativa.
4. Conseguir en los alumnos mentores:
  - Incrementar sus conocimientos sobre el entorno académico y
  - Fomentar la capacidad de asumir responsabilidades.
  - Desarrollar sus competencias de comunicación, dirección de reuniones y orientación.
  - Generar las competencias para ofrecer apoyos grupales y telemáticos a varios estudiantes.
5. Para la organización:
  - Generar nuevos materiales didácticos orientados a la formación y mejora de las competencias necesarias para realizar las funciones de mentor de forma adecuada.
  - Desarrollar un portal para facilitar las relaciones de e-mentoring en entorno moodle.
  - Generar un grupo estable de investigadores a nivel nacional sobre mentoría.
  - Definir criterios de selección y formación de mentores, y de emparejamiento con telémacos.
  - Reducir las tasas de abandono de la carrera en primer curso, incrementar las cifras de asistencia a clase por parte de los alumnos de primero, etc.

6. Demostrar con cifras la utilidad de los programas de desarrollo de personas como el mentoring
7. Promover, impulsar y fomentar los programas de mentoría en las universidades españolas y establecer vínculos con otras redes temáticas de mentoría universitarias de ámbito internacional.

### 3. COMPOSICIÓN INICIAL DE LA RED

Aunque la red estará abierta a todos aquellos profesores de cualquier universidad española que esté interesado en participar en los trabajos que se llevan a cabo en ella, la composición inicial de la misma será la que sigue, agrupándonos por universidades.

- **Universidad Politécnica de Madrid**

Los profesores de la Universidad Politécnica de Madrid que formarán parte del grupo de trabajo de la Red de Mentoría, pertenecen a diferentes Grupos de Innovación Educativa de la UPM y son coordinadores del Proyecto MENTOR en sus respectivas Escuelas y Facultades. Además, colabora con nosotros el profesor Javier Macías Guarasa, de la Universidad de Alcalá de Henares. Así, Agrupados por Escuelas/Facultades, los Centros de la UPM miembros de la red, son:

- Carmen Sánchez Ávila (Coordinadora de la Red)  
Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM
- Alberto Almendra Sánchez (ETSI Telecomunicación)
- F. Javier Jiménez Leube (ETSI Telecomunicación)
- M<sup>a</sup> José Melcón de Giles (ETSI Telecomunicación)
- Gabriel Pinto Cañón (ETSI Industriales)
- Xavier Ferré Grau (Facultad de Informática)
- M<sup>a</sup> Luisa Córdoba Cabeza (Facultad de Informática)
- Julio Ramírez Garrido (ETSI Aeronáuticos)
- Jose Luis Sagredo Ruíz (ETSI Aeronáuticos)
- Irene Martín Rubio (EUIT Industrial)
- Pedro García del Pino (EUIT Telecomunicación)
- Mercedes del Río Merino (EU Arquitectura Técnica)
- Carmen Pitzer Revoredo (EU Arquitectura Técnica)
- Víctor Sardá (EU Arquitectura Técnica)
- Emilia Palma Villalón (EUIT Aeronáutica)
- Rosa M<sup>a</sup> Masegosa Fanego (EUIT Aeronáutica)
- Leticia de Salas Regalado (EUIT Forestal)

- **Universidad Complutense de Madrid**

El grupo de profesores de la Universidad Complutense de Madrid que formará parte del grupo de trabajo de la red de mentoría pertenecen al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y del Trabajo) de la Facultad de Psicología:

- Miguel Aurelio Alonso García
- Ana Calles Doñate

Además, con el fin de integrar redes existentes y establecer nexos con otras redes de mentoría y ayuda al estudiante europeas, formarán parte del grupo de trabajo el creador y el presidente, y actualmente coordinador, de la ESN (Erasmus Student Network) fundada en 1989 a nivel europeo y en 1991 en la Universidad Complutense de Madrid:

- Konstantin Bunakov – Presidente de ESN-UCM y Coordinador del Programa ESN- TUTOR
- Iñigo Cruz – Creador del Programa ESN- TUTOR y Coordinador en el periodo 2005-06

- **Universidad de Las Palmas de Gran Canarias**

Los profesores de la ULPGC que formarán parte del grupo de trabajo de la Red de Mentoría pertenecen a la ETSI de Telecomunicación, y son los coordinadores del Proyecto MENTOR en dicha Escuela:

- Félix B. Tobajas Guerrero (ETSI Telecomunicación)
- Valentín de Armas Sosa (ETSI Telecomunicación)
- Juan A. Montiel Nelson (ETSI Telecomunicación)

- **Universidad Europea de Madrid**

El Grupo Brújula de la Universidad Europea de Madrid que formará parte del grupo de trabajo de la Red de Mentoría, está formado por los profesores:

- Paloma Julia Velasco Quintana (Departamento de Ciencias. Escuela Superior Politécnica)
- Fernando Domínguez Santos (Departamento de Ciencias. Escuela Superior Politécnica)
- Ascensión Blanco Fernández (Responsable del Plan de Acción Tutorías. Vicerrectorado de estudiantes y relaciones internacionales)
- César San Juan Pajares (Departamento de Empresa. Facultad de Económicas, Derecho y Empresariales)
- Natalia De Cabo Fentes (Departamento de Electromecánica y Materiales. Escuela Superior Politécnica)
- Silvia Quintas Barreto (Departamento de Ciencias. Escuela Superior Politécnica)

- **Universidad de Oviedo**

El grupo de profesores de la Universidad de Oviedo que formará parte del grupo de trabajo de la red de mentoría pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales:

- María del Mar Arenas Parra (Departamento de Economía Cuantitativa)
- Blanca María Pérez Gladish (Departamento de Economía Cuantitativa)
- María Victoria Rodríguez Uría (Departamento de Economía Cuantitativa)
- Amelia María Bilbao Terol (Departamento de Economía Cuantitativa)
- José Antomil Ibias (Departamento de Economía Cuantitativa)
- Verónica Cañal (Departamento de Economía Aplicada)

Adicionalmente, han mostrado interés en formar parte de la Red, algunas universidades españolas que han puesto en marcha recientemente programas de mentoría por compañeros, como son la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Politécnica de Cartagena.

#### 4. CONCLUSIONES

Actualmente, los procesos de mentoría entre compañeros en el ámbito académico han demostrado ser altamente eficaces en cuanto a la satisfacción de todos los implicados en el proceso, profesores y alumnos (mentores y telémacos). Es preciso analizar, no obstante, la eficacia de estos procesos en cuanto a la consecución de sus objetivos. La Red de Mentoría en entornos universitarios que aquí se describe y de la que forman parte, inicialmente, cinco universidades españolas, está abierta a todos los Centros universitarios españoles que deseen formar parte de ella y pretende ser lugar de encuentro en el que los profesionales, académicos y alumnos puedan compartir ideas, métodos y recursos, así como debatir y aportar nuevas estrategias con el fin de mejorar los procesos de la mentoría universitaria.

#### REFERENCIAS

- [1] T.D. Allen & L.T. Eby, "Factors related to mentor reports of *mentoring* functions provided: Gender and relational characteristics", *Sex Roles*, Vol. 50 (1/2), pp. 129-139, (2004).
- [2] T.D. Allen, S.E. McManus & J.E.A. Russell, "Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 54, pp. 453-470, (1999).

- [3] S. Aryee, Y.W. Chay & J. Chew, "The motivation to mentor among managerial employees", *Group and Organization Management*, Vol. 21, pp. 261-277, (1996).
- [4] A. Bandura, Self\_efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215, (1977).
- [5] B. Bernstein & B. Kaye, "Teacher, tutor, colleague, and coach", *Personnel Journal*, Vol. 65, pp. 44-51, (1986).
- [6] C.S. Cawyer, C. Simonds & S. Davis, "Mentoring to facilitate socialization: the case of the new faculty member" *International journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 15 (2), pp. 225-242, (2002).
- [7] G.T. Chao, P.M. Walz & P.D. Gardner, "Formal and informal mentorships: A comparison on *mentoring* functions and contrast with non mentored counterparts", *Personnel Psychology*, Vol. 45, pp. 619-636, (1992).
- [8] G.T. Chao, "Mentoring phases and outcomes", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, pp. 43-57, (1997).
- [9] N.W. Collins, N.W. *Professional women and their mentors*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1983).
- [10] G. Dalton, P. Thompson & R. Price, "The four stages of professionals' careers. A new look at performance of professionals", *Organizational Dynamics, Summer*, pp. 19-42, (1977).
- [11] K.H. Dansky, "The effect of group *mentoring* on career outcomes", *Group and Organization Management*, Vol. 21, pp. 5-21, (1996).
- [12] M.N. Davidson & J.L. Foster, "Mentoring in the preparation of graduate researchers of color", *Review of Educational Research*, Vol. 71 (4), pp. 549-574, (2001).
- [13] G.F. Dreher & R. Ash, "A comparative study of *mentoring* among men and women in managerial, professional, and technical positions", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 75, pp. 539-546, (1990).
- [14] D.L. DuBois, B.E. Holloway, J.C. Valentine & H. Cooper, "Effectiveness of *mentoring* programs for youth: a meta-analytic review" *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30 (2), pp. 157-197, (2002).
- [15] L.T. Eby, S.E. McManus, S.A. Simon & J.E.A. Russell, "The protégé's perspective regarding *mentoring* experiences: the development of a taxonomy", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 57, pp. 1-21, (2000).
- [16] L.T. Eby & T.D. Allen, "Further investigation of protégés' negative *mentoring* experiences", *Group and Organization Management*, Vol.27 (4), pp. 456-479, (2002).
- [17] E.A. Fagenson, "The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges" *Journal of Organizational Behavior*, Vol 10 (4), pp. 309-320, (1989).

- [18] E.A. Fagenson-Eland, M.A. Marks & K.L. Amendola, "Perceptions of *mentoring* relationships", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, pp. 29-42, (1997).
- [19] C.E. Green & V.G. King, "Sisters *mentoring* sisters: Africentric leadership development for Black women in the academy" *Journal of Negro Education*, Vol. 70 (3), pp. 156-165, (2001).
- [20] D.T. Hall, *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman, (1976).
- [21] B.A. Hamilton, B. A. & T.A. Scandura, "E-*Mentoring*: Implications for Organizational Learning and Development in a Wired World", *Organizational Dynamics*, Vol. 31 (4), pp. 388-402, (2003).
- [22] M.A. Hollingsworth & R.E. Fassinger, The role of faculty mentors in the research training of counseling psychology doctoral students. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 49 (3), pp. 324-330, (2002).
- [23] C. Hooker, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi, "The group as a mentor: Social capital and the systems model of creativity", En Paulus, P.B. et al (Ed.). *Group creativity: Innovation through collaboration*. London: Oxford Univ. Pres., (2003).
- [24] S.C. de Janasz & S.E. Sullivan, "Multiple *mentoring* in academe: Developing the professional network", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 64 (2), pp. 263-283, (2004).
- [25] W.B. Johnson & J.M. Huwe, "Toward a typology of mentroship dysfunction in graduate school", *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, Vol. 39 (1), 44-55, (2002).
- [26] K.F. Jonson, *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press., (2002).
- [27] A. Kalet, S. Krackov & M. Rey, "*Mentoring* for a new era", *Academic Medicine*, Vol 77 (11), pp. 1171-1172, (2002).
- [28] B. Kaye & B. Jacobson, "*Mentoring*: A group guide", *Training and Development*, pp. 22-27, (1995).
- [29] K.E. Kram, "Phases of the mentor relationship", *Academy of Management Journal*, Vol. 26 (4), pp. 608-625, (1983).
- [30] K.E. Kram, *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman, (1985).
- [31] D.J. Levinson, C.N. Darrow, E.B. Klein M.H. Levinson & B. McKeen, *The seasons of a man's life*. New York: Knopf, (1978).
- [32] F. Linnehan, "The relation of a Work-Based *Mentoring* Program to the Academic Performance and Behavior of African American Students", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 59, pp. 310-325, (2001).
- [33] N. Nykodym, L.D. Freedman, J.L. Simonetti & W.R. Nielsen, "*Mentoring*: using transactional analysis to help organizational members use their energy in more productive ways", *Transactional Analysis Journal*, Vol. 25, pp.170-179, (1995).

- [34] R.A. Noe, "An investigation of the determinants of successful assigned *mentoring* relationships" *Personnel Psychology*, Vol. 58, pp. 457-479, (1988).
- [35] B.R. Ragins & T.A. Scandura, "Gender differences in expected outcomes of *mentoring* relationships", *Academy of Management Journal*, Vol 37 (4), pp. 957-971, (1994).
- [36] B.R. Ragins & T.A. Scandura, "Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor", *Journal of Organizational Behavior*, Vol.20, pp. 493-509, (1999).
- [37] J.E. Rhodes, *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press., (2002).
- [38] T.A. Scandura, "Mentorship and career mobility: An empirical investigation", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, 169-173, (1992).
- [39] T.A. Scandura & C.A. Schriesheim, "Effects of structural characteristics of *mentoring* dyads on protégé career outcomes", in D. F. Ray & M. E. Schnake (Eds.), *Proceedings of the Southern Management Association* (pp. 206-208). Mississippi State, MS: Southern Management Association, (1991).
- [40] T.A. Scandura y R.E. Viator. "*Mentoring* in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions", *Accounting. Organizations and Society*, Vol.19, 717-734, (1994).
- [41] T.A. Scandura & E.A. Williams, "An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of *mentoring* functions", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.59 (3), pp. 342-363, (2001).
- [42] T.A. Silverhart, "It works: *Mentoring* drives productivity higher", *Managers Magazine*, pp. 14-15, (1994).
- [43] H.R. Tanenbaum, F.J. Crosby & M.D. Gliner, "*Mentoring* Relationships in Graduate School", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 59, pp. 326-341, (2001).
- [44] D.B. Turban & T.W. Dougherty, "Role of protégé personality in receipt of *mentoring* and career success", *Academy of Management Journal*, Vol. 37, pp. 688-702, (1994).
- [45] A. Valle, R. González, J.C. Núñez, P. Vieiro, M.L. Gómez, y S. Rodríguez, "Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad", *Estudios de Psicología*, Vol. 62, pp. 77-100, (1999).
- [46] A. Valverde, E. García y S. Romero, "Una experiencia de orientación en la Universidad a través de la formación de estudiantes mentores", en [www.meidafora.net/poryectomentor/info/simus\\_us.doc](http://www.meidafora.net/poryectomentor/info/simus_us.doc), (2003).
- [47] R.E. Viator, "A study of mentor-protégé relationship in large public accounting firms" *Accounting Horizons*, Vol. 5, pp. 20-30, (1991).
- [48] J.E. Wallace, "The benefits of *mentoring* for female lawyers", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 58, pp. 366-391, (2001).

- [49] J. Wang, "Contexts of *mentoring* and opportunities for learning to teach: A comparative study of *mentoring* practice", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17 (1), pp. 51-73, (2001).
- [50] J.A. Wilson & N.S. Elman, "Organizational benefits of *mentoring*", *Academy of Management Executive*, Vol. 4, pp. 88-93, (1990).



## RETOS DE LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Paloma Velasco<sup>1\*</sup>, Ascensión Blanco<sup>2</sup>, Fernando Domínguez<sup>3</sup> y Silvia Quintas<sup>4</sup>

1, 3, 4: Departamento de Ciencias  
Escuela Superior Politécnica  
Universidad Europea de Madrid  
C/ Tajo sn. Villaviciosa de Odón. Madrid  
e-mail: [pjulia.velasco@uem.es](mailto:pjulia.velasco@uem.es) web: <http://www.uem.es>  
[fernando.dominguez@uem.es](mailto:fernando.dominguez@uem.es); [silvanoemi.quintas@uem.es](mailto:silvanoemi.quintas@uem.es)

2: Departamento de asistencia y formación integral del alumno. Responsable del Plan de Acción tutorial.  
Vicerrectorado de estudiantes y relaciones institucionales  
e-mail: [ascension.blanco@uem.es](mailto:ascension.blanco@uem.es)

### RESUMEN

*La red temática de mentoría constituida inicialmente por la Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Oviedo y Universidad Europea de Madrid, tal y como se indica en el plan de trabajo presentado al MEC, pretende unir los esfuerzos realizados en las diferentes iniciativas con el fin de encontrar sinergias, estudiar, analizar y desarrollar de forma rigurosa los programas de mentoría.*

*La red es, por tanto, un lugar de encuentro de profesores, alumnos y distintos profesionales para intercambiar experiencias, objetivos y recursos. Este intercambio deberá favorecer la búsqueda de una técnica común de evaluación que permita verificar la eficiencia de los distintos programas. Se nos plantean, además, diversos retos relacionados con el análisis de la eficacia de los distintos programas; la definición de criterios de selección de mentores y mentorizados; el estudio de formación específica de los participantes en los programas; y el establecimiento de las bases de la mentoría dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La universidad está pasando por un periodo de cambio con su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior cuya finalidad es la creación de un sistema educativo de calidad. Un indicador de calidad es la orientación de los estudiantes [1], orientación que debe responder a las necesidades del alumnado y que se puede realizar desde distintas vías: a través de planes de acción tutorial, a través de departamentos de orientación especializada o mediante otros estudiantes.

El perfil de los alumnos de los centros universitarios españoles ha cambiado en los últimos años, por lo que la universidad debe adecuarse a estos nuevos perfiles así como a las necesidades demandadas por la sociedad. Nos encontramos con alumnos que presentan diferentes niveles de formación, motivación y expectativas; alumnos con importantes déficits en estrategias de aprendizaje y, en ocasiones, con un bajo nivel de conocimientos; un aumento de alumnos procedentes de otros países; alumnos con experiencia profesional o que compaginan trabajo y estudios; etc [6].

Con todos estos cambios, la tutoría juega un papel decisivo dentro del proceso educativo y tiene importantes retos a los que enfrentarse.

Una de las necesidades que presentan los alumnos recién llegados a la universidad es recibir una orientación inicial que les permita integrarse lo más rápidamente posible en el nuevo entorno para afrontar con éxito su paso por la educación superior y reducir así los abandonos y fracasos en el primer año.

La tutoría entre iguales es una estrategia de orientación en la que alumnos de últimos cursos más experimentados ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente a la Universidad, bajo la supervisión de un profesor tutor. La mentoría entre compañeros se basa en dos premisas fundamentales: los alumnos están perfectamente capacitados para ayudar a sus compañeros de primer curso y los alumnos aprenden mejor en un entorno de amistad y compañerismo.

Carr [2] define el mentor como alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad de hacerlo enteramente por tu cuenta.

Los buenos resultados obtenidos en aquellos países con tradición en el uso de la mentoría en la universidad fomentan la inclusión de este tipo de orientación en nuestras universidades.

Las primeras experiencias en tutoría por compañeros en la universidad española fueron [8]: Programa "Compañero-tutor" de la Universidad de Valencia (1984-1985); Programa de Orientación Universitaria "Participa" de la Universidad de Granada (1994-1995) y el Sistema de estudiantes mentores, proyecto SIMUS en la Universidad de Sevilla (2001), proyecto al que se unió en el curso 2002-2003 la Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones de la UPM y posteriormente la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense así como otras escuelas pertenecientes a la UPM.

Otras universidades como la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (E.T.S. Telecomunicaciones), la Universidad Europea de Madrid o la Universidad de Oviedo realizan también experiencias de mentoría con alumnos de nuevo ingreso.

La constitución de una Red temática de mentoría se presenta como una oportunidad para compartir las distintas experiencias y orientadas fundamentalmente a la mejora de la integración de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad. Con el interés de conocer, compartir y analizar las distintas acciones que realizan cada Universidad se ha

creado la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles [5] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con fecha 26 de Junio de 2008. Se trata de un proyecto de investigación en docencia universitaria, dentro del Programa de Estudios y Análisis para la realización de actividades destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado que tiene como objetivo fundamental evaluar la eficacia de los programas de mentorías, atendiendo tanto a las variables relacionadas con la función de desarrollo de la titulación como con la función psicosocial, y que permitirá obtener datos relevantes para avanzar en la definición y revisión de los programas de mentoría universitaria actuales.

Además de este objetivo se establecieron otros objetivos parciales que se presentan como retos a los que enfrentarse durante el transcurso del proyecto, como son:

- Evaluar la eficacia del programa analizando el antes y el después en la participación de los alumnos implicados en la mentoría, tanto mentores como mentorizados y las diferencias encontradas con los no participantes. Para ello es necesario definir unos criterios de eficacia y una metodología específica.
- Desarrollar un portal escalable (moodle) como plataforma de trabajo para desarrollar el e-mentoring.
- Definir criterios de selección y de captación de alumnos mentores, así como los criterios de asignación de mentores-mentorizados.
- Establecer la formación de los mentores para conseguir mejorar sus conocimientos sobre la Universidad y desarrollar distintas competencias como la responsabilidad, el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades comunicativas. Así como la formación de los profesores tutores implicados en el programa.
- Promover, impulsar y fomentar los programas de mentoría en las universidades españolas y establecer vínculos con otras redes temáticas de mentoría universitaria de ámbito internacional.
- Establecer las bases de la mentoría dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Se desarrollan, a continuación, algunos de estos objetivos que fueron presentados durante la mesa redonda: "Mentoría en entornos universitarios españoles" celebrada en las III Jornadas de Mentoring y Coaching Universidad-Empresa en noviembre de 2008.

Todos estos objetivos de la Red se desarrollaron más extensamente durante la mesa redonda "Retos de la mentoría" y en cuyas comunicaciones se pueden encontrar todos los detalles.

Los distintos centros que actualmente forman la Red son:

- Universidad Politécnica de Madrid
  - ETSI Telecomunicación (ETSIT)
  - ETSI Industriales (ETSII)
  - Facultad de Informática (FI)

- ETSI Aeronáuticos (ETSIA)
- EUIT Industrial (EUITI)
- EUIT Telecomunicación (EUITT)
- EU Arquitectura Técnica (EUAT)
- EUIT Aeronáutica (EUITA)
- EUIT Forestales (EUITF)
- Universidad Complutense de Madrid (UCM)
  - Facultad de Psicología
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
  - ETSI Telecomunicación
- Universidad Europea de Madrid (UEM)
  - Escuela Superior Politécnica
  - Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Institucionales
- Universidad de Oviedo
  - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

## 2. RETOS DE LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La red es un lugar de encuentro de profesores, alumnos y distintos profesionales para intercambiar experiencias, objetivos y recursos. Este intercambio debe favorecer la búsqueda de una técnica común de evaluación que permita verificar la eficiencia de los distintos programas.

### 2.1. Evaluación de los programas

Evaluar la eficacia del programa supone establecer unos indicadores que nos permitan evaluar el progreso de los alumnos participantes en función de los objetivos planteados por cada programa y que permitan determinar si se han logrado dichos objetivos, identificar logros y propuestas de mejora.

Un indicador, para ser válido, debe tener: disponibilidad, es decir, los datos necesarios para su construcción deben ser fáciles de obtener; simplicidad, debe ser de fácil obtención; confiabilidad, utilizando datos fidedignos; tener sensibilidad, para ser capaz de identificar las distintas situaciones; tener alcance y ser comparable en tiempo y espacio.

La obtención de indicadores que midan de forma objetiva los objetivos propuestos en cada programa no es, en absoluto, algo fácil, pues el objetivo principal de la mayor parte de los programas de mentoría en las universidades españolas es la integración de los alumnos de nuevo ingreso y esto es un concepto que presenta muchas dificultades para ser medido de forma objetiva y realista.

Hasta el momento, los resultados obtenidos se basan en encuestas de satisfacción, con preguntas relacionadas con la valoración personal del desarrollo de la actividad, el uso y la adecuación de las herramientas electrónicas de soporte, beneficios y cumplimiento de

objetivos y funciones, valoración de problemas detectados, propuestas de mejora, valoración del papel de los mentores y de los coordinadores del programa, etc. Los resultados de estas encuestas son analizados por los coordinadores de los programas con el fin de evaluar la eficacia y proponer elementos de mejora.

Sin embargo, un elevado índice de satisfacción no determina la eficacia del programa. Es por tanto, labor de la Red encontrar elementos que nos permitan medir objetivamente la eficacia de los programas mediante indicadores que no dependan únicamente de este tipo de cuestionarios, para dotarlos de mayor credibilidad y mejorar su divulgación.

La propuesta de la Red de mentoría pasa por considerar un grupo de control y tomar medidas en los grupos participantes (mentores y mentorizados) antes de comenzar el programa (medida pretest) y al finalizar (medida postest) con el fin de medir el desarrollo de competencias relacionadas con la autoestima y el autoconcepto.

Valentín de Armas y Félix Tobajas pertenecientes a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros en Telecomunicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria propusieron durante las III Jornadas de mentoring y coaching universidad- empresa algunos indicadores a tener en cuenta para medir la influencia de la orientación en los alumnos de nuevo ingreso como el:

- Porcentaje de alumnos de nuevo ingreso que participan en los programas de mentoría.
- Porcentaje de alumnos de nuevo ingreso que acuden a las tutorías académicas en más de 25 ocasiones.
- Porcentaje de alumnos mentorizados que acuden a clase regularmente.
- Porcentaje de alumnos que participan en alguna de las actividades de extensión universitaria organizadas por el centro durante su primer año.
- Porcentaje de alumnos que participan en órganos de representación en su primer año.
- Porcentaje de mentorizados cuya tasa de rendimiento supera el 60% durante el primer año.
- Porcentaje de alumnos mentorizados que continúan sus estudios en la universidad el segundo año.
- Porcentaje de alumnos mentorizados que solicitan participar como mentores.
- Porcentaje de participación en asociaciones estudiantiles.
- Porcentaje de mentorizados que finalizan el programa.

Además se sugirió la posibilidad de utilizar los informes o diarios reflexivos de los alumnos participantes como medio de evaluar la adquisición de competencias.

Existen también otros aspectos relacionados con los programas de mentoría que podrían considerarse para valorar la eficacia como son la adquisición de competencias relevantes por parte de todos los alumnos implicados o en qué medida la Universidad se beneficia de un programa de mentoría de este tipo.

## 2.2. Criterios de selección de alumnos participantes

En la mentoría (mentoring) se pueden distinguir dos modalidades: formal e informal.

De estas dos modalidades, se eligió la mentoría formal en la que los objetivos y beneficios están claramente identificados y existe mayor control y seguimiento de la acción. Sus rasgos más relevantes son [8]:

- Acción estructurada en la que se planifican, sistemáticamente, los objetivos a alcanzar y los beneficios y logros esperados.
- Intervención de otros agentes institucionales (tutores u organizadores) encargados de seleccionar a los mentores y de controlar el proceso.
- El mentor, y en ocasiones el mentorizado, recibe una formación específica para el correcto desarrollo de su función.
- La selección de los alumnos participantes se realiza basándose en sus logros académicos, personales y profesionales.

Puesto que, a diferencia de la mentoría informal en la que la relación entre mentor y mentorizado se da de una forma más casual o espontánea [4], en el mentoring formal, la selección y la asignación de los participantes la realiza la coordinación de los programas de mentoring y una de las claves del éxito se basa en que dicha elección sea acertada. Esto implica la necesidad de establecer criterios de selección de participantes.

Los mentores son estudiantes de últimos cursos (peer mentoring) con buen expediente académico y habilidades comunicativas.

Como ya se ha comentado en la introducción, la tutoría entre compañeros se basa en que muchos de los alumnos de últimos cursos están perfectamente capacitados para ayudar a sus compañeros puesto que se trata de alumnos experimentados y conocedores del entorno universitario por su propia experiencia; además, los alumnos aprenden mejor en un ambiente de compañerismo.

La cercanía que brinda la comunicación con un igual hace que desaparezcan las fronteras existentes entre profesores-tutores y alumnos, propiciando un entorno con menos formalismos en el que los alumnos pueden exponer sus dudas a un compañero que ha pasado por una situación similar a la suya.

Para que el mentor logre resolver con éxito su tarea debe conseguir un clima de confianza con los alumnos mentorizados para lo que requerirá habilidades comunicativas.

En la mayoría de los centros es necesario incluir en la solicitud un pequeño curriculum vitae en el que el solicitante aporta, entre otros datos, información sobre su experiencia de participación en actividades de grupo (animadores sociales, monitores de campamento, u otras) y su motivación hacia la actividad. Estos aspectos determinan, en numerosas ocasiones, su selección como alumnos mentores ya que poseer aptitudes o

competencias relacionadas con la gestión de grupos, liderazgo es imprescindible para realizar exitosamente su función como mentor.

Se suelen realizar además entrevistas personales a los candidatos para realizar la selección.

Es también importante, para lograr los objetivos de un programa de mentoría, que la asignación de los mentorizados a los mentores sea la adecuada. En la mentoría desarrollada en las universidades de la Red los criterios de asignación que se utilizan son la coincidencia de la titulación y de la especialidad de mentores y mentorizados.

Para que se puedan beneficiar la mayor cantidad de alumnos posible es necesaria una alta participación de alumnos mentores y por tanto, es labor de la organización de los programas de mentoría un buen plan de captación de alumnos.

La difusión del programa se realiza a través de la información contenida en la página web de la universidad, de carteles y folletos informativos, o directamente a través de los profesores y tutores de los alumnos de últimos cursos. La difusión que hacen los propios alumnos sobre la mentoría es también una buena manera efectiva de captación de nuevos mentores su labor.

En cuanto a los alumnos mentorizados, su captación se realiza desde el primer momento que llegan a la universidad, principalmente mediante folletos en el sobre de matrícula, información en las jornadas de bienvenida y a través de la página web.

Todos estos aspectos se presentaron en la mesa redonda "Retos de la mentoría" y pueden encontrarse en [7].

### **2.3. Formación de mentores**

Proporcionar la formación necesaria para llevar a cabo la labor del mentor es, como ya se ha indicado, una de las características de la mentoría formal. Por ello, establecer cuál debe ser la formación adecuada para los alumnos mentores se presenta como uno de los objetivos de todos los programas de mentoría en la Universidad.

Esta formación tiene que responder a los objetivos del programa de mentoría por lo que se busca mejorar sus conocimientos sobre la Universidad y desarrollar distintas competencias como la responsabilidad, el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades comunicativas.

Aunque los mentores cuentan con su experiencia en la universidad y podemos considerarlos expertos en sobrevivir en ella, no significa que posean las competencias adecuadas para realizar la orientación que necesitan los alumnos de nuevo ingreso por lo que hay que proporcionarles una formación orientada a la labor que realizarán.

La formación de los mentores dura una media de 10 horas divididas en varios bloques.

La metodología utilizada es activa buscando la participación de los alumnos mentores mediante situaciones en las que puedan poner en práctica las aptitudes que tendrán que manifestar en su nuevo rol.

Se les proporciona además, toda la información relativa a los objetivos del programa de mentorías realizado en su universidad, sus objetivos, técnicas de entrevista, solución de problemas y relaciones interpersonales, etc.

Es importante también, que los alumnos sepan que no están solos y que cuentan con el apoyo y la ayuda de los profesores tutores, así como el asesoramiento continuo de los responsables de la formación. La utilización de los espacios virtuales como canal de comunicación entre los propios mentores y los tutores es un punto de apoyo para la resolución de las distintas dificultades que pueden encontrarse los alumnos mentores.

La formación de mentores se expuso en la mesa redonda por Miguel A. Alonso García perteneciente a la facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y responsable de la formación de mentores en diversas universidades de la Red.

#### **2.4. Difusión de los programas de mentoría**

Promover, impulsar y fomentar los programas de mentoría en las universidades españolas y establecer vínculos con otras redes temáticas de mentoría universitaria de ámbito internacional es otro de los retos de la Red de mentoría.

Aunque de amplia tradición en las universidades anglosajonas, el uso de la mentoría como herramienta de orientación en España es relativamente reciente. Pero los buenos resultados obtenidos en estos años animan a su puesta en marcha como complemento a la acción tutorial desarrollada por los tutores en la universidad.

La orientación de los alumnos universitarios ha recaído, hasta ahora, fundamentalmente sobre los distintos gabinetes de orientación y servicios de asesoramiento. No son demasiadas las universidades actuales que disponen de planes de acción tutorial en la que los docentes están llamados también a realizar una orientación. Sin embargo, todos los agentes de la educación, profesores y alumnos deben involucrarse en el proceso de cambio de la Universidad en el que nos vemos inmersos, para lograr una educación de calidad. Es necesaria una reflexión del sistema actual y un convencimiento de la necesidad de realizar un cambio que nos lleve a la mejora continua de la educación superior.

Aparecen, entonces, nuevas funciones que deben desarrollar los docentes como ser un guía, un orientador o un facilitador de recursos. La incorporación de la tutoría como actividad docente es indispensable para lograr un desarrollo integral del alumno y responder así a sus necesidades. Pero es también función de la universidad involucrar a los alumnos en la acción tutorial mediante programas de mentoría cuyos beneficios se mostrarán a lo largo de toda su vida, pues adquieren una serie de habilidades competenciales que les permitirán tener éxito en la sociedad planteada por el nuevo espacio europeo, una sociedad basada en el conocimiento.

Con el fin de impulsar los programas de mentoría se difunden las distintas experiencias en jornadas de innovación educativa realizadas por las diferentes universidades. En particular durante las V Jornadas Internacionales de Innovación Educativa celebradas en julio de 2008 en la Universidad Europea de Madrid se constituyó la Red de mentoría y se realizó una mesa redonda con la participación de todas las universidades pertenecientes a la red.

Las III Jornadas de Mentoring y Coaching Universidad-Empresa fueron un foro importantísimo de difusión de la mentoría universitaria en las que diversas universidades españolas públicas y privadas expusieron sus iniciativas y experiencias.

Cabe destacar la labor de difusión realizada en el taller *Cómo montar un programa de mentoría en tu universidad* [3], como un buen punto de apoyo para arrancar un programa de mentoría a partir de las experiencias de la Universidad Politécnica de Madrid y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.

## 2.5 La mentoría en el EEES

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior recibe un impulso decisivo con la Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos y que da su nombre al Proceso de Bolonia.

El EEES tiene como objetivo aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los distintos sistemas educativos de Educación Superior, respetando su diversidad. Se trata de un espacio abierto que facilita la movilidad de estudiantes, titulados y profesores, articulado en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, la transparencia (un sistema de titulaciones comprensibles y comparables organizado en tres ciclos) y la cooperación europea en la garantía de la calidad. Se establece, además un sistema de créditos ECTS y un suplemento al título.

A estas características se le añade la búsqueda de un aprendizaje permanente (Lifelong Learning) definido en la conferencia de Berlín (2003) como "el proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de la vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática"

Durante la educación superior se busca que los alumnos adquieran, no sólo conocimientos técnicos sino que también desarrolle una serie de aptitudes o competencias logrando así una formación integral. Hablar de educación universitaria, supone actualmente contemplar además del desarrollo académico, todos aquellos aspectos de relativos a la vida personal, social y profesional, de manera que el alumno

sea capaz de conocer, hacer y ser y dotarle de autonomía para el aprendizaje a lo largo de su vida.

En este proceso de convergencia se anima a los estudiantes a adoptar un papel activo, pasando a ser co-responsables de su aprendizaje y aprendan a aprender y para ello, el papel del profesor cobra gran relevancia como guía del proceso de aprendizaje. Los estudiantes deberán ahora, con la ayuda de profesores, tutores y otros estudiantes aprender por sí mismos, y lograr la autonomía necesaria para afrontar con éxito su paso por la Universidad.

Son los programas de mentoría una estrategia de orientación indispensable para los alumnos recién llegados de la educación secundaria, pues a partir de este momento se les enseñarán nuevos modos de aprendizaje y se les pedirá que participen activamente en ella para lograr un "perfil europeo" de acuerdo con las exigencias del EEES.

Todos los alumnos implicados en los programas de mentoría obtienen numerosos beneficios relacionados fundamentalmente con la adquisición de competencias [2]:

- Los alumnos mentores adquieren un mayor conocimiento de su Universidad y una perspectiva de su comunidad más completa; un sentimiento de autoestima y desarrollo personal; acceso a nuevas ideas y tendencias; nuevas habilidades o competencias relacionadas que pueden ser transferidas a otras parcelas de su vida o necesarias para su desarrollo profesional.
- Los alumnos mentorizados adquieren mayor confianza en sí mismos; mayor preparación para aprovechar las oportunidades de avance personal; mayor supervivencia en la Universidad; mayor sentido de competencia para buscar soluciones de forma autónoma; habilidades comunicativas; nuevas competencias relacionadas con la toma de decisiones, responsabilidad, autoconfianza, planificación,...

Además, para la propia universidad, la mentoría es un elemento de calidad al involucrar a los alumnos en la acción tutorial y extender así los programas de orientación del alumnado.

### 3. CONCLUSIONES

La universidad española, con su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, debe adecuarse a las necesidades de la sociedad y de los nuevos perfiles de estudiantes. Es labor de la Universidad, la formación de ciudadanos y de profesionales cualificados. Por tanto, la universidad comprometida con la sociedad e implicada en los procesos de transformación social y económica debe ofrecer una formación de calidad adaptada a los nuevos tiempos.

El momento de entrada de los alumnos en la universidad resulta decisivo, pues una rápida integración puede reducir los abandonos y los fracasos. Esta adaptación al nuevo entorno en el que se encuentran los estudiantes puede realizarse mediante la orientación realizada por otros compañeros que pasaron por una experiencia similar y

que cuentan ya con la experiencia suficiente como para acompañarles durante los primeros meses como alumnos universitarios.

En la tutoría entre iguales o mentoría, alumnos de últimos cursos con buen expediente académico y habilidades competenciales ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a incorporarse a la universidad de forma rápida y eficaz. Esta metodología, ampliamente utilizada en los países anglosajones, se está desarrollando en las universidades españolas con excelentes resultados. Varias de estas universidades hemos formado una Red de mentoría en la que intercambiar experiencias y buscar elementos de mejora.

El principal objetivo de la red es evaluar la eficacia de los programas de mentoría, pero nos encontramos además con otros aspectos que necesitan ser estudiados con mayor profundidad, retos a los que debe enfrentarse la mentoría actual, como son, por ejemplo, la definición de criterios de selección de mentores y mentorizados; el estudio de formación específica de los participantes en los programas; y el establecimiento de las bases de la mentoría dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

## REFERENCIAS

- [1] Bricall, J. Informe Universidad 2000, <http://www.crue.org/informeiniv2000.htm>
- [2] R. Carr, "Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio", Peer Resources 1999, [www.mentors.ca](http://www.mentors.ca)
- [3] X. Ferré, F. Tobajas, M.L. Córdoba, V. de Armas, "Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario". Mentoring & Coaching Universidad y Empresa (2009)
- [4] K.E. Kram. "Mentoring at work: Developmental relationship in organizational life". Glenview, IL: Scot Foresman. 1985
- [5] Página web de la Red de mentoría en Entornos Universitarios Españoles <http://redmentoría.fi.upm.es/>
- [6] S. Rodríguez Espinar (coord.). "Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción", Barcelona, Ediciones Octaedro. 2004
- [7] C. Sánchez-Ávila, E. Palma, X. Ferré, "Captación, selección y adjudicación de alumnos mentores y mentorizados". Mentoring & Coaching Universidad y Empresa (2009)
- [8] A. Valverde, C. Ruiz de Miguel, E. García y S. Romero, "Innovación en la orientación Universitaria: La mentoría como respuesta", Contextos Educativos, 6-7 pp. 87-111, (2003-2004).



## DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL EN LA UNED: PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE MENTORÍA

**Marifé Sánchez García<sup>1</sup>, \*Nuria Manzano Soto<sup>1,2</sup>, Ana Martín-Cuadrado<sup>2</sup>, Laura Oliveros<sup>3</sup>, Angélica Rísquez<sup>4</sup> y Magdalena Suárez<sup>5</sup>.**

<sup>1</sup> y <sup>1,2</sup> Dpto. MIDE II, Facultad de Educación. UNED. Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. e-mail: [mfsanchez@edu.uned.es](mailto:mfsanchez@edu.uned.es) y [nmanzano@edu.uned.es](mailto:nmanzano@edu.uned.es)

<sup>2</sup> Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales,, Facultad de Educación. UNED. Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. e-mail: [amartin@edu.uned.es](mailto:amartin@edu.uned.es)

<sup>3</sup> Dpto. MIDE, Facultad de Educación. Universidad Complutense. Camino de las Moreras, s/n. 28040 Madrid. e-mail: [lauraoli@edu.ucm.es](mailto:lauraoli@edu.ucm.es)

<sup>4</sup> Technology Enhanced Learning Facilitator. Centre for Teaching and Learning de la Universidad de Limerick, Irlanda. [angelica.risquez@ul.ie](mailto:angelica.risquez@ul.ie)

<sup>5</sup> Dpto. MIDE I, Facultad de Educación. UNED. Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. e-mail: [msuarez@edu.uned.es](mailto:msuarez@edu.uned.es)

### RESUMEN

*Esta ponencia pretende divulgar por un lado, el modelo de sistema de orientación tutorial que ha desarrollado la UNED, y por otro lado, los resultados del primer programa-piloto llevado cabo en el curso 2007-08. Se explican el modelo, las fases que se han seguido, centros participantes, figuras implicadas (consejeros, compañeros-mentores), formación de dichas figuras, procedimientos organizativos y de coordinación específicos, las funciones de cada figura, procedimientos de atención al alumnado -tanto presenciales como a distancia- metodología de la orientación tutorial o mentoría, evaluación del modelo y primeros resultados de este programa piloto. En líneas generales, se trata de un sistema tendente a que todos los estudiantes, a lo largo de sus estudios en la UNED, puedan beneficiarse de una orientación tutorial o mentoría personalizada en su Centro Asociado, además de disponer de tutorías curriculares. De esta forma, el nuevo alumno que ingresa en la UNED, puede disponer de un consejero personal y de un compañero-mentor que le orienten y aconsejen durante, al menos, su primer curso en la UNED.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El debate abierto en la actualidad sobre la calidad de las universidades se detiene cada vez más en una cuestión que, de modo muy directo, afecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje: la orientación del estudiante. En el ámbito universitario, la orientación se entiende como un proceso de ayuda, estímulo y acompañamiento personalizado, que se dirige a cada persona para propiciar su progresiva autororientación y autorrealización, para que planifique y alcance un desarrollo satisfactorio en sus estudios y en su carrera profesional.

Es decir, la orientación ayuda a la persona orientada a desarrollar competencias para tomar decisiones académicas, para explorar perfiles profesionales, para planificar sus estudios o su carrera profesional o para analizar y superar las dificultades que pueda encontrar en su proceso.

Tradicionalmente, el modelo de intervención orientadora en la universidad ha reposado sobre dos estructuras: los servicios de orientación y los sistemas de orientación tutorial. Es decir, tanto la orientación tutorial como el asesoramiento especializado a través del servicio de orientación son considerados como elementos necesarios e imprescindibles, ligados inevitablemente a la calidad de la propia enseñanza universitaria.

En el caso de la UNED, hablamos de una universidad a distancia con una red de Centros Asociados (C.A.) distribuida por todo el territorio nacional y una complejidad organizativa importante, además de un elevado volumen de alumnado. Por otro lado, el perfil de los estudiantes es muy variado en cuanto a edad, dedicación parcial al estudio, provenientes de otras titulaciones, etc. Estas y otras peculiaridades hacen difícil implantar el modelo de mentoría que ya se viene utilizando en algunas universidades presenciales. Por esta razón, se decidió desarrollar un sistema de orientación tutorial que tuviese en cuenta las características de la UNED y de sus estudiantes. Este sistema tenía que incluir todas las acciones orientadoras que ya se venían desarrollando desde diversos ámbitos e instituciones, y exigía la configuración de unos mecanismos de orientación tutorial añadida a la tutoría universitaria que se proporciona actualmente en los Centros Asociados. De esta forma, se podría desarrollar un sistema de orientación tutorial que cubriera las necesidades académicas, personales y profesionales más comunes de los estudiantes.

Vista la literatura en este campo, normalmente la orientación tutorial ayuda a resolver las dificultades que plantea la mayor heterogeneidad del estudiante desde su contexto universitario más inmediato y cercano; y, permite adoptar un enfoque preventivo con respecto a la identificación de estudiantes con dificultades, para su adaptación al sistema universitario y para la autorregulación de su aprendizaje. De este modo, se propicia que el estudiante pueda aprovechar todos los recursos a su alcance, tomar decisiones académicas de manera más segura y disminuir el riesgo de fracaso académico.

## 2. OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN TUTORIAL

Aclaradas las premisas anteriores, los objetivos que pretende lograr el modelo de orientación tutorial son los siguientes:

- Establecer un marco global de actuación que responda a las necesidades emergentes de los estudiantes a lo largo de su formación académica, y que les permita incidir activamente en su futuro personal, académico y profesional.
- Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como las

estrategias y recursos para el aprendizaje, como por ejemplo, el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la exploración de recursos formativos extracurriculares, atendiendo a los planteamientos que se desprenden del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

- Llevar a cabo el seguimiento académico y personal de los estudiantes de forma individualizada, y asistirlos en la búsqueda de una configuración óptima de su currículum formativo, así como ante cualquier dificultad relacionada con el desarrollo de sus estudios.
- Contribuir a la reducción de los índices de abandono y de fracaso académico, especialmente en el caso de los estudiantes del Curso de Acceso para mayores de 25 años y de aquellos que se matriculan por primera vez en nuestra Universidad.

La orientación tutorial se ocupa, en definitiva, de la formación personal, social y profesional de los estudiantes como elementos relevantes de la formación universitaria.

### 3. HACIA UN MODELO DE SISTEMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL EN LA UNED

El COIE de la UNED ha elaborado un modelo de Orientación Tutorial o mentoría adaptado a las peculiares características de nuestra universidad. Esta propuesta constituye un modelo de tutoría basado en la intervención educativa y orientadora, es decir, que se ocupa de los aspectos académicos de los estudiantes, de la mejora de su rendimiento, de la ampliación de sus expectativas y, también, de su orientación profesional. Se trata de que, en un futuro, todos los profesores tutores de la UNED, asuman plenamente estas funciones de tutor orientador. De momento, se está realizando la fase piloto de dos años.

#### 3.1. Planteamiento del estudio piloto

El proyecto piloto que se está llevando a cabo actualmente (cursos 2007-08 y 2008-09) está permitiendo validar el modelo de Mentoría en la UNED en los siguientes aspectos:

- Estructura del sistema de mentoría, los contenidos y las estrategias de intervención.
- Mecanismos de formación, de participación, de coordinación y de evaluación, de modo que se aprovechen y rentabilicen los esfuerzos y la experiencia de aquellas estructuras que realizan algún tipo de actividad orientadora dentro de la UNED (COIE, IUED, Servicio de Psicología Aplicada, Unidad de atención a la Discapacidad, etc.)
- Valorar las implicaciones de tiempo y esfuerzo para los profesores tutores participantes en la experiencia.
- Valorar y consensuar los mecanismos de financiación del sistema.

- Determinar y ajustar los mecanismos más adecuados de estímulo e incentivación de la actividad de mentoría para los consejeros y los compañeros-mentores.

En la primera fase piloto (2007-08), se llevó a cabo una experiencia en la que participaron tres Centros Asociados: Talavera de la Reina, Cádiz y Calatayud. Este proyecto comenzó con un primer momento de divulgación y de sensibilización acerca de la necesidad de este sistema de orientación tutorial dentro de la UNED. A continuación, se seleccionaron los profesores-tutores de los Centros Asociados que iban a participar. Paralelamente, se diseñó un curso de formación en técnicas de orientación tutorial, así como los criterios y mecanismos de evaluación. En cada Centro se delimitaron los procedimientos organizativos y de coordinación específicos, las funciones, la dedicación de los consejeros y los cronogramas; asimismo, los procedimientos de atención al alumnado, tanto presenciales como a distancia. Tras el proceso de formación de los tutores participantes, se llevó a cabo la orientación tutorial a lo largo del curso. Una vez finalizado se realizó una evaluación general del sistema, introduciendo las mejoras y modificaciones necesarias para su desarrollo en el curso 2008-09, en el que actualmente estamos trabajando (Fig. 1).

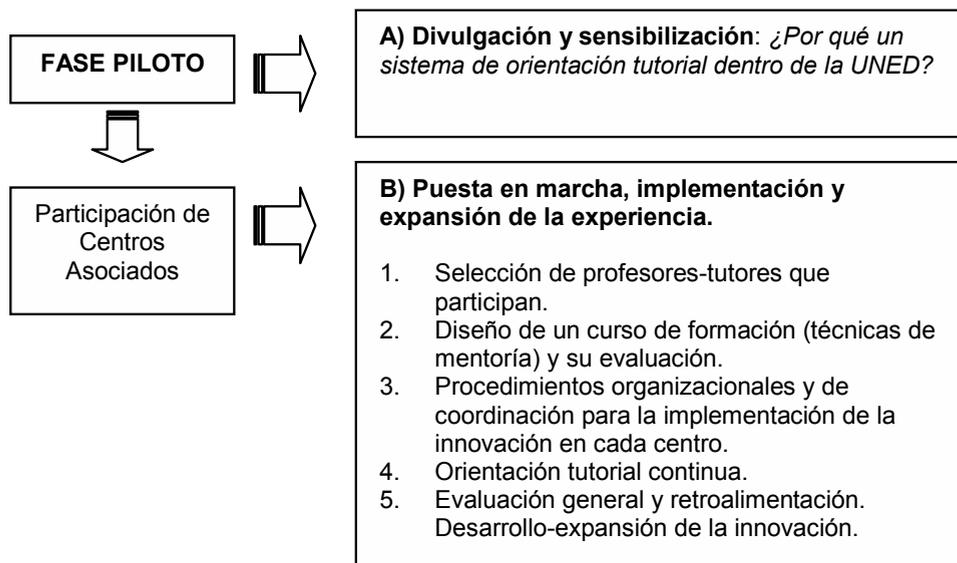


Figura 1. Fases del estudio piloto

Se pretende, en definitiva, desarrollar un sistema tendente a que todos los estudiantes, a lo largo de sus estudios en la UNED, puedan beneficiarse de una orientación tutorial personalizada en su Centro Asociado, además de disponer de tutorías curriculares. En la primera fase piloto de este Plan, se pretendía asegurar que el modelo funciona y establecer la estructura organizativa y formativa necesaria para llevarlo a cabo. Una vez superada esta fase piloto, se trataría de asegurar que el nuevo alumno que ingresa en la UNED, pueda disponer de un consejero personal y de un compañero-mentor, que le orienten y aconsejen durante, al menos, su primer curso en la UNED.

### 3.2. Estructura organizativa del Modelo de Orientación Tutorial (o mentoría)

El estudiante mentorizado es un alumno de primer curso que desea y se compromete a participar, a lo largo de su primer año de estudios (o durante todo su período de estudios), en las actividades propuestas de orientación tutorial con el consejero y/o del compañero-mentor asignados. A través de éstas, recibirá asesoramiento, información y acompañamiento en asuntos académicos, profesionales y sociales.

En este modelo, la actividad está centrada y dirigida por el estudiante mentorizado, que ha de ser el protagonista del proceso en todo momento. A su vez, esto implica también una responsabilidad y un compromiso por su parte, encaminado a participar activamente en las actividades del programa, teniendo claro el papel que ha de ejercer cada uno de los agentes implicados.

A continuación se muestra la estructura organizativa del modelo de orientación tutorial (Fig. 2) (M<sup>a</sup>F. Sánchez et al, 2009), que se articula en torno a:

- Los Programas de Acción Tutorial (POT).
- Los mecanismos de coordinación.
- Los agentes de orientación: funciones y características de los consejeros y de los compañeros-mentores
- Reconocimiento e incentivos de los participantes.
- Los procesos de formación de los participantes.
- Plan de evaluación de resultados

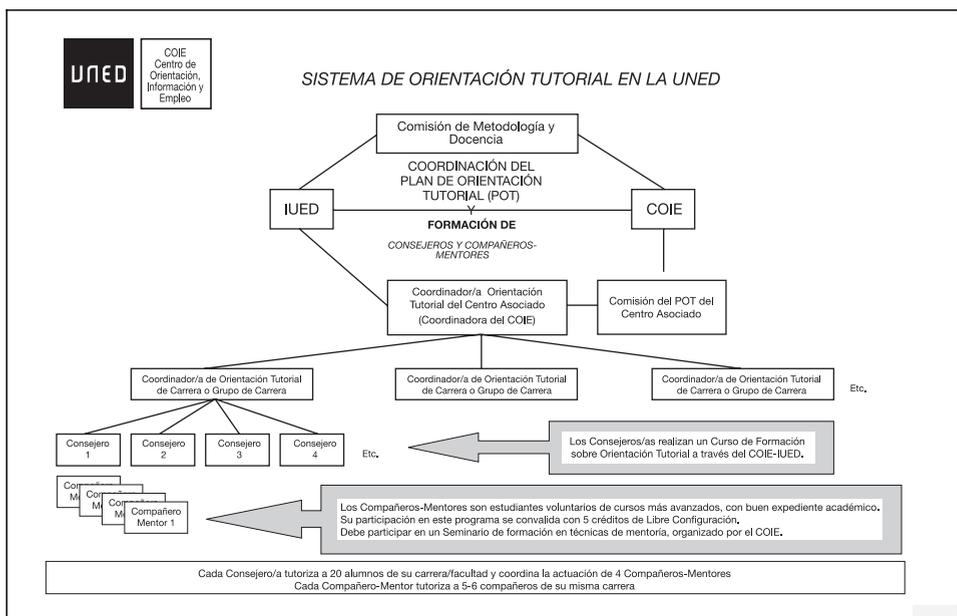


Figura 2. Sistema de orientación tutorial en la UNED

### 3.3. El Plan de Orientación Tutorial (POT)

Para llevar a cabo este modelo, se ha planificado la acción orientadora a través del Plan de Orientación Tutorial (POT). El POT depende organizativa y estructuralmente de la Comisión del POT en el Centro Asociado, quien debe elaborarlo y aprobarlo anualmente de acuerdo a las características del centro, de las titulaciones, de los objetivos fijados y según las necesidades detectadas entre los estudiantes..

El POT establece tanto los aspectos organizativos, las actividades concretas, la metodología y responsabilidades de las personas implicadas, como los procedimientos de evaluación de los procesos y resultados. Asimismo, se planifica la formación de los consejeros y compañeros-mentores que van a intervenir en el programa, a través de cursos formativos que ayudan a desarrollar las competencias vinculadas a esta labor. Por tanto, los contenidos generales de un POT son (M<sup>a</sup>F. Sánchez et al, 2009),:

1. Las pautas para la organización, coordinación y seguimiento de las actividades tutoriales.
2. El procedimiento de selección de consejeros y de los compañeros-mentores.
3. La ratio de estudiantes por consejero/a y los mecanismos de asignación: No existe un criterio único con respecto a la ratio, aunque existe en las universidades un cierto consenso en considerar que una cifra no inferior a 15 ni superior a 30. En esta fase piloto se ha establecido un número de 20. La forma de asignación de estudiantes a los consejeros, ha sido al azar dentro de la titulación a la que pertenecen.
4. El programa de actividades: Este programa se ocupa, en primer lugar, de reconocer cuáles son las necesidades de los estudiantes –y también de la institución– y, en función de las necesidades concretas, propone las actividades que tiene que desarrollar la tutoría (de acuerdo con las funciones del consejero que se mencionan más adelante). Se han de programar, tanto las generales, por el conjunto del Centro (Jornadas de Acogida, etc.), como las que ha de desarrollar cada consejero (y, en su caso, su equipo de compañeros-mentores) con su grupo de estudiantes tutelados. Entre estas actividades, se han de contemplar también las que afectan al proceso de orientación y de mentoría entre el compañero-mentor y los alumnos mentorizados, y también las de seguimiento y control del proceso. Dichas actividades se llevan a cabo mediante:
  - Tutoría individual: A través de entrevistas individuales previamente establecidas o acordadas y de contactos telefónicos y foros a través de la web. Al principio del curso, se programa una entrevista con cada uno de los estudiantes tutelados.
  - Tutoría grupal: Se desarrolla mediante dinámicas de grupo programadas.

- Mentoría entre iguales: Mediante encuentros grupales, entrevistas individuales y comunicación con metodología a distancia.
5. El calendario de trabajo, que ha de incluir:
    - Fechas y objetivos de las reuniones de coordinación.
    - Fecha de los cursos de formación de nuevos consejeros y compañeros-mentores.
    - Fecha y objetivos de las entrevistas y reuniones de los consejeros con los estudiantes.
    - Número de horas de atención semanal de los consejeros y de los compañeros-mentores a los estudiantes.
    - Modalidades de atención a los estudiantes: presencial, virtual, individual, colectiva, en grupos reducidos, etc.
  6. Las vías de comunicación y de atención a los estudiantes tutelados. En general, la atención individual y grupal se ha apoyado tanto en la presencialidad como en los mecanismos de virtualización disponibles en la UNED (plataforma aLF y webCT).
  7. Determinar los mecanismos de evaluación del Plan de Orientación Tutorial, acerca de:
    - El funcionamiento del Plan por parte de los consejeros;
    - Evaluación de cada consejero por parte de los estudiantes tutorizados;
    - Informe general de la coordinación de cada Plan de Orientación Tutorial.

### 3.4. Coordinación del Plan de Orientación Tutorial (POT)

Este modelo permite la puesta en marcha en cada Centro Asociado de un Plan de Orientación Tutorial (POT). Como se ha comentado en el epígrafe anterior, este plan es elaborado y organizado por la Comisión del POT de cada Centro Asociado, a través del cual se configuran las acciones concretas a desarrollar durante el curso, de acuerdo con las necesidades y planteamientos de cada titulación, según la organización de cada Centro, las actividades educativas y los recursos. La Comisión del POT en cada Centro está formada por el Director, el Secretario, el Coordinador del COIE y los Coordinadores de Área o Carrera, representantes de tutores y representantes de alumnos.

La implicación de los tutores en los programas de acción tutorial garantiza una participación y una relación mayores entre estamentos de la misma institución, y a la vez, aumenta la conciencia del proceso docente, del sentimiento de pertenencia a la organización, y, en consecuencia, colabora en la mejora de la calidad. Por ello, es importante que en la conformación de cada Comisión del POT y en la propuesta de su contenido se cuente con la participación tanto de los tutores como de los estudiantes.

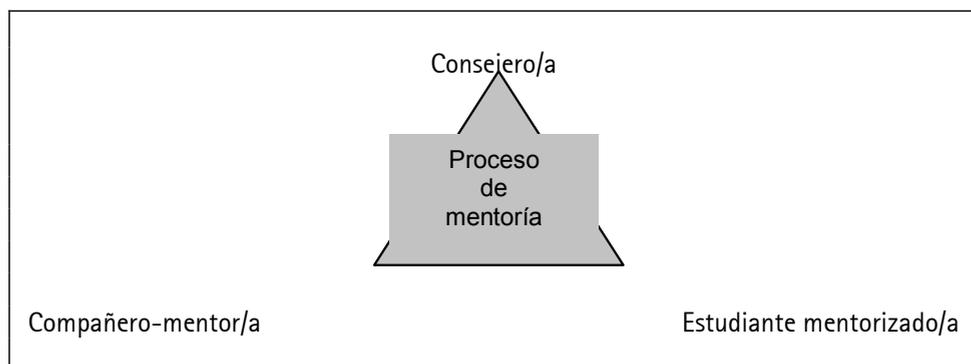
El Coordinador del COIE realiza la coordinación general del POT en el Centro y cada Coordinador de Área es responsable de un grupo de profesores tutores para cada titulación o grupo de titulaciones.

En la preparación de los POT, se tienen en cuenta los servicios ya existentes en la Universidad (de orientación, de inserción laboral, de atención a los estudiantes, etc.), los mecanismos de interconexión institucional (relaciones entre el rectorado, los decanatos, el IUED, etc.) y la organización de la misma acción tutorial dentro del centro. Corresponde aprobar los POT, antes del inicio de cada curso académico, a la Comisión de Metodología y Docencia de la Universidad.

Los planes de acción tutorial hay que entenderlos como unos programas institucionales de actuación que dan respuesta a necesidades tanto de la institución como de sus estudiantes. La implantación y la extensión de estos programas exige que el centro analice sus necesidades, acepte e incorpore el correspondiente POT, concrete la organización del Plan, lo dote de recursos y, finalmente, evalúe su eficacia.

### 3.5. Los agentes de orientación: Consejeros y Compañeros-mentores

El proceso de orientación a través de la mentoría, tiene lugar en el marco de una relación triádica, en la que intervienen tres figuras: el consejero, el compañero-mentor y el estudiante mentorizado (Fig. 3)..



**Figura 3.** Relación triádica: consejero, compañero-mentor y estudiante

Cada una de estas tres figuras tiene funciones y tareas orientadoras diferentes (Tabla 1).

FIGURA ORIENTADORA	MODELO	TAREAS
CONSEJERO/A	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboración en el diseño del POT del CA.</li> <li>- Coordinación, supervisión y seguimiento de todo el proceso de mentoría con el grupo.</li> <li>- Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo específico.</li> <li>- Responsable de la evaluación en el grupo de</li> </ul>

		mentoría.
COMPAÑERO MENTOR/A	Mentoría entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo de mentoría entre iguales.</li> <li>- Realizar las distintas actividades de evaluación establecidas.</li> </ul>

Tabla 1. Modelo de mentoría-tutoría de la UNED: funciones y tareas de cada uno.

### 3.5.1. Funciones, tareas y características de los Consejeros

En ese marco, el consejero/a es un coordinador/supervisor de la actuación del compañero-mentor, que tiene asignadas básicamente tres funciones: a) la función informativa, y c) la función de orientación, y 3) la función de seguimiento académico y de evaluación formativa de dicho proceso. Para ello, debe conocer en profundidad los procesos de mentorización, sus fases y las actividades planteadas en el Plan de Orientación Tutorial de su Centro Asociado (M<sup>a</sup>F. Sánchez et al, 2009):

- [1] Función informativa: El objetivo de esta función del consejero es contribuir a la difusión de la información entre los estudiantes y, sobre todo, de los recursos para acceder a las fuentes de información que les puedan ser de utilidad en sus estudios. El consejero debe conocer la información general de la UNED y de sus servicios, información específica sobre cuestiones académicas (algunas recogidas en la Guía de información general y en la Guía de la carrera correspondiente), informaciones básicas sobre la titulación tales como el currículum, los itinerarios curriculares, los resultados académicos, las materias que presentan más dificultades para los estudiantes, las exigencias de las materias, la oferta de asignaturas optativas y de libre elección, etc. Finalmente, la información sobre acontecimientos extraacadémicos relacionados con los estudios, y que puedan ser de interés para los estudiantes (congresos, exposiciones, publicaciones, certámenes, etc.).
  
- [2] Función de orientación y seguimiento académico: El consejero ha de ayudar al estudiante a planificar lo mejor posible su itinerario curricular e informarle de las posibilidades que tiene al acabar los estudios, tanto de formación continuada (maestrías, doctorados y otras titulaciones), como de las salidas profesionales. Concretamente debe:
  - Participar en la elaboración y desarrollo del POT, y contribuir a la coordinación del mismo.
  - Recoger información del alumnado tutelado y hacer un seguimiento de su proceso de adaptación a la vida universitaria.
  - Facilitar la adaptación y el conocimiento del alumnado acerca de la estructura y dinámica de funcionamiento de la UNED, del Centro y de la Facultad correspondiente.

- Orientar y asesorar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y sobre sus posibilidades académicas y profesionales:
  - o Orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes en los aspectos curriculares, profesionales y personales.
  - o Ayudarles a tomar decisiones académicas y profesionales, a configurar su propio currículum formativo.
- Estimular actitudes académicas en los estudiantes:
  - o Ayudarles a desarrollar estrategias de estudio y complementos formativos.
  - o Orientarles en su proceso de aprendizaje, especialmente, ante las dificultades académicas.
- Propiciar la mejor utilización de los recursos disponibles.
- Motivar la mejora de los estudiantes de excelencia.
- Orientar al alumnado para que se conozca mejor a sí mismo, para que se relacione y para que desarrolle habilidades académicas.
- Favorecer en el alumnado la reflexión, el diálogo, el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y el aprovechamiento de recursos formativos.

Como vemos, el consejero es el máximo responsable del proceso orientador y tiene que asegurar que los objetivos del POT y las actividades planificadas se lleven a efecto de la mejor forma posible. Sus tareas consistirán principalmente en (Tabla 2):

#### **Diseño y planificación**

- Colaboración en el diseño del POT del C. Asociado, especialmente en lo referido a su propia carrera y facultad.
- Difusión, reclutamiento y asignación de compañeros-mentores y de estudiantes a mentorizar.
- A través del Plan de Acogida y de acuerdo con las actividades de difusión diseñadas en el POT.
- Colaborar en los procesos de selección y asignación (y reasignación, en su caso) de compañeros-mentores y de los estudiantes mentorizados, en función de las necesidades del Centro, junto con la Comisión del POT de su Centro Asociado.

#### **Formación**

- Contribuir a la formación intensiva con los compañeros-mentores.
- Contribuir a la formación de nuevos consejeros del Centro Asociado.

#### **Seguimiento**

- Supervisar las actividades y avances que se van desarrollando.
- Organizar las reuniones periódicas tanto con el compañero-mentor como con los mentorizados.
- Reestructurar los posibles cambios a incorporar, en base a las aportaciones de los compañeros-mentores y de los mentorizados.
- Apoyar y asesorar a cada compañero-mentor/a en su relación de mentoría con los compañeros-mentores y, cuando sea necesario, a los mentorizados, en el marco de las actividades del POT.

#### **Evaluación**

- Asesorar en los procedimientos y asegurar la aplicación correcta de los distintos instrumentos y protocolos de evaluación establecidos en el POT.
- Emitir un Informe Final de Actuación de cada compañero-mentor, en relación con

el cumplimiento de sus compromisos, a efectos de la concesión de créditos de libre configuración.

- Elaboración del Informe Global, al final de cada curso, relativo al proceso de mentoría y aplicación del POT con su grupo de compañeros-mentores y de mentorizados.
- Devolución de los resultados del proceso de evaluación, a los compañeros-mentores participantes y de los estudiantes mentorizados.

Tabla 2. Responsabilidades del Consejero

Como vemos, el consejero/a desarrolla una actividad de carácter docente y orientador. Este conjunto de funciones y tareas atribuidas al consejero comporta asimismo una serie de condiciones o características que permiten de garantizar la idoneidad:

- Un perfil de cualidades humanas: madurez, empatía, sociabilidad y responsabilidad. Una facilidad para la relación personal con estudiantes y profesores.
- Un conocimiento amplio de la realidad de la titulación en la cual es Tutor/a.
- Un conocimiento amplio de la UNED, del Centro Asociado y del ámbito profesional para el que prepara a los estudiantes.
- Disponibilidad, fácil acceso.
- Facilidad de acceso a la información institucional.
- La voluntad y los recursos para orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes en los aspectos curriculares, profesionales y personales.
- La disponibilidad y la dedicación para la atención de estudiantes, para la propia formación permanente y para las tareas de coordinación del POT.
- Una actitud positiva hacia la orientación tutorial y un compromiso de permanencia durante un periodo de tiempo.
- Una capacidad crítica y una voluntad constructiva en las relaciones con el alumnado y la institución.

En todo caso, la lista anterior no se entiende como criterio de selección o de exclusión de tutores, ni tampoco debe entenderse como una relación exhaustiva de requisitos que tienen que satisfacer todos los tutores, sino más bien como una orientación sobre el perfil y el estilo de tutor que se quiere ir potenciando progresivamente.

En definitiva, la acción tutorial tiene que prever y estar preparada para atender adecuadamente a la diversidad de estudiantes que configuran la UNED y, en consecuencia, tiene que adoptar propuestas de intervención según sus características individuales.

### **3.5.2. Tareas y características de los Compañeros-mentores**

El sistema de mentoría entre iguales está formado también por un conjunto de estudiantes con experiencia en la UNED, que complementa la actuación de los consejeros, en la ayuda a cinco o seis estudiantes más noveles, de su misma carrera. Las tareas del compañero-mentor/a, consisten en asesorar a los estudiantes asignados, de una forma personalizada, sobre:

- Las características de los estudios y las peculiaridades de las asignaturas y actividades dentro de éstas.
- Los itinerarios formativos.
- La manera de estudiar, las exigencias metodológicas que se requieren en algunas disciplinas, y la utilización de los recursos disponibles en el conjunto de la UNED y en el Centro Asociado.
- La elaboración de trabajos en las asignaturas de la carrera.
- El uso de la bibliografía y otros recursos.
- La preparación de pruebas y exámenes.
- La vida académica y cultural del Centro Asociado y de la Facultad.
- Las dificultades, dudas e interrogantes que van surgiendo a lo largo del proceso.

### 3.6. Selección de Consejeros y Compañeros-mentores; y asignación de estudiantes.

En cada Centro se seleccionó un grupo de profesores/as tutores/as que desempeñaron la función de consejero/a, en todas o alguna de las carreras impartidas en dicho Centro. En todos los casos, la participación en esta experiencia ha tenido carácter voluntario y ha requerido la realización previa de un curso formativo organizado por el COIE (Centro de Orientación, Información y Empleo) en colaboración con el IUED (Instituto Universitario de Educación a Distancia).

A su vez, el consejero/a ha realizado su labor apoyándose en la figura de los compañeros-mentores. La selección de los compañeros-mentores/as se realiza entre aquellos que voluntariamente desean participar en el programa, atendiendo a dos requisitos básicos: a) que haya superado al menos el 75% de los créditos (alumnos de últimos cursos) y, b) que haya obtenido una calificación media de notable en el conjunto de las asignaturas o en el último curso.

Aquellos estudiantes seleccionados para asumir este rol, participan, durante el mes de octubre, en un "Curso formativo sobre Orientación Tutorial y Mentoría". En este curso, adquieren conocimientos acerca de las funciones de orientación y tutoría y sobre estrategias de actuación con sus compañeros. Se analizan las necesidades de cada titulación y se diseñan actividades adaptadas a cada titulación y curso, así como las actividades de seguimiento del desarrollo del programa.

Por último, en cada Centro Asociado se asignan los alumnos destinatarios de la mentoría de acuerdo a los siguientes criterios:

- Se asignan entre 5 y 6 alumnos por compañero-mentor.
- Los alumnos asignados serán de la misma carrera que la que imparte el consejero.
- Se dará prioridad a los alumnos de primeros cursos y del CAD (curso de acceso para mayores de 25 años).
- Se dará prioridad a los alumnos en los que se han detectado dificultades académicas en el curso académico anterior.

### 3.7. Reconocimiento e incentivos de los participantes

Los incentivos que se establecen para estimular la participación son:

En el caso de los consejeros:

- Certificación de participación en el Programa de Mentoría de la UNED.
- Certificación de participación en el "Curso de Orientación Tutorial y Mentoría Universitaria" del COIE-IUED de la UNED.
- Asimismo, se está estudiando: a) el reconocimiento en la evaluación de la actividad docente y en los incentivos asociados a ésta; y de, b) un posible reconocimiento, en un futuro próximo, de créditos de dedicación del consejero (a partir de la ampliación del concepto de tutoría).

En el caso de los compañeros-mentores:

- Reconocimiento de la participación de los compañeros-mentores con créditos de libre configuración (5 créditos: curso de formación + mentoría anual).
- Certificación de participación en el "Curso de Orientación Tutorial y Mentoría universitaria" del COIE-IUED de la UNED.

### 3.8. La formación de los consejeros y compañeros-mentores.

El Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE), organiza el Curso de Orientación Tutorial y Mentoría Universitaria (versión Consejeros y versión Compañeros-mentores), con la finalidad de preparar a las personas implicadas y que van a desempeñar este rol, dentro del Programa de mentoría entre iguales.

### 3.9. Plan de evaluación de resultados.

Se diseñó un plan de evaluación (Tabla 4a y 4b) con el fin de supervisar la evolución y resultados del programa de mentoría y conocer la eficacia del programa con relación a los objetivos que nos proponíamos lograr. Se pretendía identificar los puntos fuertes pero también sus debilidades, detectando los aspectos que se deben modificar y mejorar. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Datos a recoger: cuantitativos y cualitativos (observaciones, opiniones, sugerencias, etc.)
- Quién evalúa: los estudiantes, los compañeros-mentores, los consejeros.
- Cómo se evalúa: se utilizaron diversas estrategias y documentos: Fichas de registro, Diarios y narraciones, Cuestionarios, Informes, Grupos de discusión, Entrevistas.
- Tipos o modalidades de evaluación (Tabla 3): inicial (evaluación de necesidades del estudiantes, datos del estudiante y del compañero-mentor), de proceso (evaluación de la calidad de los procesos de mentoría) y resultados (evaluación de los resultados de la mentoría en función de los objetivos y de la satisfacción de los participantes).

	TIPOS DE EVALUACIÓN		
	INICIAL (datos personales y necesidades de orientación)	DE PROCESOS (calidad de los procesos)	DE RESULTADOS (en función de objetivos y satisfacción)
<b>FUENTES</b>	Compañero-mentor	3 veces a lo largo del programa	Al final del programa
<b>Quien proporciona datos</b>	Estudiante mentorizado	Al inicio del programa	3 veces a lo largo del programa
	Consejero	Continua a lo largo del programa	Al final del programa

Tabla 3. Momentos de las evaluaciones

MODALIDADES DE EVALUACIÓN	¿QUÉ SE EVALÚA?	¿COMO SE EVALÚA?	¿QUIÉNES EVALÚAN?
<b>EVALUACIÓN INICIAL</b>	Datos de identificación	Ficha de registro del estudiante	Estudiantes
	Necesidades de orientación y adaptación	Cuestionario de necesidades de orientación académico Cuestionario adaptación académica	
	Datos de identificación	Ficha de registro del Compañero mentor/a	Compañero-mentor/a
	Datos de identificación	Ficha de registro del Consejero/a	Consejero/a
<b>EVALUACIÓN DEL PROCESO</b>	Interacciones y comunicaciones en la mentoría Satisfacción de los participantes Actividades, recursos e incidencias en el desarrollo del programa	DIARIO de seguimiento del grupo Registro de comunicaciones Cuestionarios de seguimiento del proceso de mentoría	Consejero/a Compañero-mentor
		Cuestionarios de seguimiento del proceso de mentoría	Estudiante

Tabla 4a. Planteamiento de la evaluación

MODALIDADES DE EVALUACIÓN	¿QUÉ SE EVALÚA?	¿COMO SE EVALÚA?	¿QUIÉNES EVALÚAN?
<b>EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	> Interacciones y comunicaciones durante el programa > Satisfacción de los participantes > Grado de logro de los objetivos propuestos	> Cuestionario sobre resultados del programa de mentoría > <b>Memoria final</b> de cada grupo de mentoría > Fichas de evaluación del compañero-mentor > <b>Grupo de discusión</b> entre Consejeros y Comisión del POT del C.A. > <b>Entrevista telefónica</b> a Consejeros	Consejero/a
		> Cuestionario final sobre resultados del programa de mentoría > <b>Memoria final</b> de cada subgrupo mentoría > <b>Grupo discusión</b> entre Compañeros-mentores del C.A. > <b>Entrevista telefónica</b> de compañeros-mentores	Compañeros-mentores
	> Interacciones y comunicaciones: Satisfacción de los participantes > Grado de logro de los objetivos propuestos > Impactos y beneficios	> Cuestionario final sobre resultados del programa de mentoría > <b>Entrevista telefónica</b> a estudiantes mentorizados del C.A. (muestra)	Estudiantes

Tabla 4b. Planteamiento de la evaluación

Para tal fin, se elaboraron los siguientes protocolos que fueron cumplimentados por los participantes en la evaluación (Tabla 5).

INFORMANTE	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS
<b>Coordinador COIE C.A</b>	CC1 - Diario de seguimiento del programa de mentoría en el Centro Asociado CC2 - Protocolo de Grupo de Discusión entre consejeros y miembros de la Comisión del POT del Centro Asociado CC3 - Protocolo de Grupo de Discusión entre compañeros-mentores del Centro Asociado CC4 - Memoria final del Programa de Mentoría en el Centro Asociado
<b>Consejero/a</b>	C1 - Ficha de registro del consejero/a C2 - Ficha de registro de comunicaciones en la mentoría C3 - Diario de seguimiento C4 - Cuestionario final sobre los resultados del programa de mentoría (Consejeros/as) C5 - Memoria final del grupo de mentoría C6 - Fichas de Evaluación
<b>Compañero-mentor/a</b>	CM1 - Ficha de registro del compañero-mentor/a CM2 - Ficha de registro de las comunicaciones en la mentoría CM3 - Diario de seguimiento CM4 - Cuestionarios de seguimiento del proceso de mentoría (Compañerosmentores/as) CM5 - Cuestionario final sobre resultados del programa de mentoría (Compañerosmentores/as) CM6 - Memoria final del subgrupo de mentoría
<b>Estudiante</b>	EM7 - Ficha de registro del estudiante EM8 - Cuestionario inicial de necesidades de orientación del estudiante EM9 - Cuestionario de adaptación académica del estudiante EM10 - Cuestionarios de seguimiento del proceso de mentoría (Estudiantes) EM11 - Cuestionario final sobre resultados del programa de mentoría (Estudiantes)

Tabla 5. Protocolos de recogida de datos

#### 4. PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE MENTORÍA EN LA UNED

El objetivo principal de esta comunicación era dar a conocer el modelo de mentoría que se ha elaborado en la UNED dadas las peculiaridades características de esta universidad a distancia y, como consecuencia, su consecuencia en el planteamiento singular que debía tener una mentoría y e-mentoría en una amplia red de centros asociados y en la dispersión geográfica de sus estudiantes. Aún así, queremos importante apuntar una síntesis de los resultados en los principales aspectos evaluados. Por limitaciones de espacio, no podemos desgranar el detalle de estos aspectos pero señalamos los siguientes resultados:

##### *Análisis cuantitativo*

- **Necesidades de orientación más acusadas por los estudiantes:** salidas profesionales, los planes de estudios y las opciones académicas de sus carreras; orientación en habilidades y técnicas para el estudio autorregulado a distancia; información sobre becas; conocer la Web (Uned y Centros Asociados) y los servicios y recursos que pueden realizarse on-line; apoyo para superar la desmotivación al estudiar, conocer mejor el COIE y otros servicios de apoyo al estudiantatne.
- **Comunicación en los procesos de mentoría:** por orden de prioridad valoran:
  - Vía (entre mentorizados/mentores): 1º correo electrónico, 2º "cara a cara", 3º teléfono.

- Vía (entre consejeros/mentores): 1º plataforma virtual, 2º "cara a cara".
- Medio "ideal": 1º "cara a cara", 2º correo-e, 3º plataforma virtual.
- **Relación de ayuda:** se valoraron los siguientes aspectos:
  - Consultas recibidas (temática): principalmente las consultas versan sobre la evaluación en la UNED, sobre las asignaturas, acceso y uso de la web. En cambio, consultan menos sobre los profesores y metodologías de enseñanza, servicios y recursos del C.A.
  - Dificultades de estudiantes (temática): recurrentemente manifiestan dificultades en: simultanear la actividad de estudio con otras ocupaciones, organizar y planificar el tiempo de estudio, utilizar estrategias/técnicas de estudio.
  - Valoración de ayuda del compañero-mentor: los estudiantes estimaron más la ayuda del mentor que el propio compañero-mentor. Asimismo, los mentorizados percibieron más ayuda directa de sus mentores que de sus consejeros.
  - Calidad global de la relación de mentoría: la relación establecida entre estudiantes/mentores, estudiantes/consejeros, consejeros/mentores y consejeros/estudiantes se valoró entre satisfactoria y muy satisfactoria.
- **Satisfacción de la mentoría:** consejeros (satisfactoria), compañero-mentor (entre "regular" y "satisfactoria")
- **Motivación de participantes:** la motivación fue desigual según los participantes:
  - Motivación de consejeros y mentores: constante a lo largo del programa.
  - Motivación de estudiantes: moderado descenso a lo largo del programa
- **Uso de la plataforma virtual:** el 50% de estudiantes no han utilizado la plataforma. El tipo de contacto más frecuente en la plataforma ha sido: 1º Contacto de "apoyo y confianza" y 2º "Intercambio de estrategias, técnicas y recursos".
- **Formación recibida:** se valoró positivamente como útil aunque se demandó en alguna ocasión que fuera más práctica.
- **Beneficios percibidos:** se valoró fundamentalmente el aumento de competencias en los participantes al final del programa de mentoría.
- **Valoración general del programa:** existe satisfacción por la participación en el programa, recomiendan el programa, se considera útil, adecuado, y consideran necesaria su generalización en todas las titulaciones y Centros Asociados.
- **Claves del éxito del programa de mentoría:** argumentan 4 claves:
  - El papel de los compañeros-mentores (mentores y consejeros)
  - Buen clima de relación en la mentoría (estudiantes y mentores)
  - Estructura organizativa y de coordinación del programa (consejeros)
  - Formación de las personas que intervienen en la mentoría (consejeros)

### *Análisis cualitativo*

- Los estudiantes manifiestan experimentar sentimientos de confianza, comprensión y seguridad.
- Los mentores muestran paciencia, perseverancia y motivación en su tarea.
- Valoran la pertinencia del programa y la utilidad potencial del mismo, a pesar de las dificultades.

## REFERENCIAS

- [1] M<sup>a</sup>F. Sánchez; N. Manzano; A. Rísquez; M. Suárez; L. Oliveros, Manual de mentoría para Consejeros en la UNED, Ed. UNED, Madrid (2009) (en prensa).



## PROGRAMA TELÉMACO (07/08) MENTORÍA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS

**Cantero Moreno, E.**

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II  
(Psicología Diferencial y del Trabajo)  
Facultad de Psicología  
Universidad Complutense de Madrid  
Campus de Somosaguas  
28223 - POZUELO DE ALARCÓN (MADRID)  
e-mail: <[elena.cantero.moreno@ozu.es](mailto:elena.cantero.moreno@ozu.es)>

### RESUMEN

*A lo largo del pasado curso (07/08), en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, ha tenido lugar la Implantación de un Programa de Mentoring dirigido a alumnos de primer curso y conocido bajo el nombre de "Programa Telémaco 07-08". El desarrollo del mismo ha resultado enriquecedor para todo aquel que ha participado (ya sea bajo el rol de profesor, mentor o telémaco). Además, ha permitido la extracción de gran cantidad de información de cara a una mejora del mismo para las promociones siguientes. El objetivo del presente trabajo es la exposición de las características del programa, los aspectos destacables, así como las limitaciones y las propuestas de mejora desde el punto de vista de los mentores, de manera que la información quede al alcance de todo aquel interesado en la mentoría en entornos universitarios y de su óptimo desarrollo.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante el importante déficit de servicios de orientación para el estudiante que se incorpora a la Universidad (Watts y Van Esbroeck, 1998), la implantación de programas de mentoring en entornos universitarios está resultando muy eficaz al respecto, junto con otra serie de ventajas para estudiantes de primero y veteranos, así como para la propia Universidad (Carr, 1999).

El programa Telémaco 07-08, desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, es uno de los muchos ejemplos de implantación que ponen de manifiesto los beneficios mencionados. Bajo el punto de vista del mentor, expondremos los aspectos destacables y enriquecedores, además de los mejorables, las autoevaluaciones de los mentores y una serie de propuestas para posteriores implantaciones.

## 2. DESARROLLO DE LA PONENCIA

### 2.1. Implantación del Programa Telémaco 07-08

El programa Telémaco ha tenido una duración de nueve meses (periodo lectivo). Tiene comienzo en Octubre de 2007 y se extiende hasta Junio de 2008. Las fases que han constituido su implantación son las siguientes:

- Sesión informativa para los mentores.
- Formación de mentores.
- Captación de telémacos/mentorizados.
- Asignación aleatoria de mentor a mentorizados.
- Desarrollo del programa, con sesiones presenciales semanales y contacto electrónico.

### 2.2. Percepciones del Mentor

#### 2.2.1. Objetivo del Programa Telémaco 07- 08. Punto de vista del mentor

Para los mentores que han participado en el programa Telémaco 07-08, el objetivo ha sido facilitar la incorporación de los alumnos de primer curso a la misma (Fig.1).

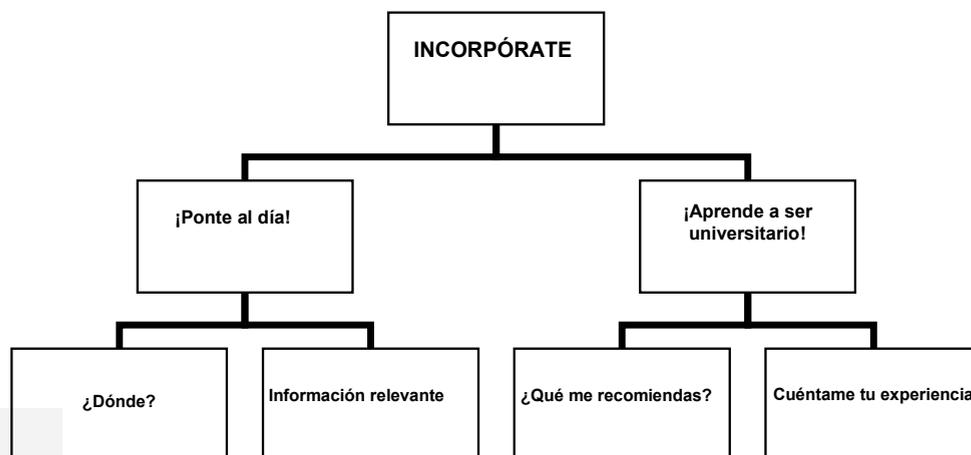


Figura 1.- Incorporación a la Universidad

"Incorporación" a la universidad, implica "ponerse al día" de su funcionamiento y de la localización de los servicios que facilita al alumnado. Dónde acudir en función de qué busquen los estudiantes es, junto con la información acerca de asignaturas, especialidades, profesores ó becas, una pieza clave para que éstos no se sientan perdidos durante los primeros días.

"Aprender a ser universitario" es la parte más compleja de la incorporación a la facultad. Hablamos de la adopción del rol de estudiante de grado y, obviamente, es algo que lleva más tiempo. Conocer los pasos e instrumentos más óptimos para superar los obstáculos ó disponer de los testimonios de personas que ya han pasado por este periodo, es una información valiosa de cara a facilitar la adquisición de dicho rol.

Para todo ello, los alumnos de años posteriores (segundo, tercero, cuarto y quinto curso), constituyen la mejor referencia.

### **2.2.2. ¿Cómo se describen? Características del mentor del programa Telémaco 07-08.**

Según las propias percepciones de los mentores, el mentor "tipo" del programa Telémaco 07-08 es responsable, conoce las funciones y objetivos del mentor, escucha activamente a los tutelados, es optimista y motivador, utiliza experiencias propias y de otros compañeros para facilitar la adaptación al tutelado, se preocupa por el desarrollo de los mentorizados, se esfuerza por conocer bien a sus tutelados y aporta información útil.

No obstante, tiene limitaciones para tratar los temas delicados como, por ejemplo, la posibilidad de fracaso en los estudios ó los miedos de los mentorizados. Así como, para manifestar determinados aspectos hacia ellos, como su malestar ante las actitudes negativas de algún telémaco ó determinadas críticas constructivas ante comportamientos inadecuados.

### **2.2.3. ¿Cómo ven el programa? Evaluación de las características del programa.**

Al final del programa, mentores y tutelados evaluaron aspectos del mismo tales como: contenidos, metodología, utilidad, grado de aprendizaje, relaciones mentor-tutelado, duración del programa, frecuencia de las sesiones y satisfacción con el programa en general. Centrándonos en el punto de vista del mentor (tabla 1), diremos que los aspectos que recibieron puntuaciones más altas fueron la "utilidad general del programa" y las "relaciones entre mentor y titulado". Las dimensiones que recibieron puntuaciones más bajas fueron los contenidos que tenían que abordar los mentores en las diferentes sesiones, la metodología empleada para implantar el programa y su duración.

DIMENSIONES EVALUADAS	PUNTUACIÓN MEDIA (1-5)
Contenidos abordados en las sesiones	3,66
Metodología empleada para implantar el programa	3,77
Utilidad general del programa	4,44
Utilidad de los contenidos	4,11
Grado de aprendizaje obtenido	4
Relaciones entre mentor-tutelado	4,44
Duración del programa	3,33
Frecuencia de las sesiones	4
Satisfacción con el programa en general	4,11

**Tabla 1.-** Puntuaciones medias de la evaluación del programa. Punto de vista del mentor.

Igualmente, a través de la realización de actividades diversas a lo largo del programa, se han podido recoger las opiniones de los mentores sobre la organización del mismo, aspectos enriquecedores y mejorables, así como nuevas ideas para posteriores implantaciones.

#### A) Organización del Programa Telémaco 07-08

Adecuación en la forma de captar telémacos, organización y planificación del programa, metodología, etc. La captación de los telémacos, a través de la difusión de información por las distintas clases y la realización de carteles ha sido valorada positivamente por los mentores. De hecho, éstos se implicaron en ella actuando de portavoces en las diferentes aulas de primer curso, lo que les permitió conocer muy bien cuál era el objetivo del programa. La organización, planificación y metodología, al estar adaptada a las circunstancias de los estudiantes, ha permitido que mentores y telémacos hayan podido compatibilizar la actividad con el resto de demandas que el propio rol de universitario les exigía. Contar con un Campus Virtual para facilitar la comunicación entre mentores y la flexibilidad horaria para llevar a cabo las sesiones presenciales con los tutelados, ha hecho posible que los mentores pudieran disfrutar del programa sin presiones ni tensiones.

#### B) Aspectos enriquecedores del programa

Propiciar la comunicación entre telémacos. La información ha fluido en todos los sentidos: de mentor a telémacos, de telémacos a mentor y de telémaco a telémaco. El programa telémaco 07-08 ha generado un importante desarrollo de redes sociales en la Facultad, lo que resulta muy útil, sobre todo para los estudiantes de primer curso.

Fluidez de información. Todos han aprendido con esta experiencia. Independientemente del tiempo de permanencia en la universidad, nunca terminas de conocer todos y cada uno de los servicios, posibilidades y noticias de la misma.

Además, existe otro tipo de información que, aunque no está relacionada directamente con la Universidad, no deja de ser útil y te permite estar al día de la realidad sociocultural que nos rodea.

Telémacos receptivos y participativos. En general, los mentores coinciden en el interés, participación y agradecimiento percibido, de los tutelados. La asistencia a las reuniones, la demanda de información a sus mentores y la participación son unas referencias claras de dicho aspecto enriquecedor.

Desarrollo de competencias. El programa ha permitido que, tanto mentores, como telémacos, desarrollaran ciertas competencias muy demandadas en la sociedad del siglo XXI, cada vez más exigente tanto a nivel laboral, como dentro de la Universidad.

Habilidades de comunicación, empatía, gestión y desarrollo de personas, trabajo en equipo, responsabilidad y constancia son algunas de las puestas en juego a la hora de Implantar el Programa Telémaco 07-08.

Utilidad de los foros y demás servicios del Campus Virtual. Las numerosas ventajas de la implantación de las TIC's en el entorno educativo también quedan demostradas aquí. La incompatibilidad de horarios, el limitado tiempo libre, la posibilidad de trabajar a tu ritmo y la facilidad de comunicación han sufragado cualquier posible debilitación a cambio de notables facilidades y beneficios.

Demanda de opinión. Pedir la opinión de alguien significa que esa persona es "experta" en algún tema específico. Este hecho para los mentores ha resultado muy gratificante. Su conocimiento implícito sobre el funcionamiento de la universidad y la superación de dificultades dentro de la misma se hace explícito en el momento en que transmiten esa información a los tutelados y perciben la valoración de "utilidad" que los mentorizados atribuyen a la misma, junto con los agradecimientos que dan a sus mentores.

C) Aspectos mejorables. Sugerencias ante las limitaciones encontradas.

Inadecuación y falta de algunos contenidos. En muchas de las sesiones, los mentores han detectado que la información que ofrecían a los telémacos no era la más adecuada y, en algunos casos, recibían peticiones de los propios tutelados sobre otros temas más relevantes para ellos. Ante ello, los mentores proponen que, al inicio del programa, se lleve a cabo un análisis de la situación educativa en general (cambios relevantes en la normativa de la educación), y del centro donde se implante (cambios en planes de estudios y en el funcionamiento de la biblioteca, secretaría y otros servicios). Igualmente, se deberá consultar a los propios telémacos cuáles son sus expectativas en cuanto a la información que esperan recibir, de manera que se cuente con una información útil y actualizada. En el caso del Programa Telémaco 07-08, algunos de los contenidos que deberían haberse incluido en el programa (demandados a posteriori por los telémacos) son: una información más extensa de la que se ofreció sobre voluntariado, deportes en la UCM, asignaturas y profesores, relación asignaturas-titulación, especialidades, becas (sobre todo Erasmus), plan Bolonia, PIR y situación actual del empleo para el psicólogo. Igualmente, se facilitaron una serie de contenidos

que no deberían haberse incluido en el programa, pues quedaban muy lejos para ellos (becas postgrado, másteres y doctorado).

Sesiones densas, poco prácticas. Ante los contenidos aburridos y/o complejos (misión del rectorado, decanato,..), así como ante aquellos que versen sobre procedimientos (funcionamiento del campus virtual, matrícula, biblioteca) se recomienda llevar a cabo sesiones prácticas, de manera que los telémacos comprendan y sitúen la información a la perfección. Para la transmisión de procedimientos, puede utilizarse la técnica "hazlo con ellos", haciendo uso de ordenadores ó acudiendo incluso a los sitios pertinentes (secretaría, biblioteca,..).

Formación previa de los mentores sobre los contenidos a facilitar. Los mentores no tienen por qué dominar todos los contenidos que se van a impartir en el programa. Por ello, es importante que éstos queden vistos antes de que tengan lugar las sesiones.

Una buena táctica podría ser la formación entre mentores. Que cada mentor, ó grupo de mentores, se responsabilizara de un tipo de contenido (preferiblemente, y si cabe, sobre aquello que domina) y lo impartiera al resto. Si es necesario, los mentores deberían documentarse, de manera que no quede ninguna duda sobre los contenidos que se transmitan a los telémacos.

#### D) Nuevas ideas

Carteles originales en la captación de mentorizados. La fase de captación, como todo programa, es muy importante. El uso de carteles con ilustraciones y comentarios originales podría utilizarse para captar la atención del programa, así como para transmitir la finalidad y utilidad del programa.

Debates. El uso de debates, facilitará la integración de todos los miembros, y puede hacer que las sesiones sean más enriquecedoras y divertidas.

Proyección de películas. La proyección de películas es otra alternativa interesante, sobre todo si van con la temática de los contenidos que se desean transmitir. Esta idea también es aplicable a la formación de mentores.

Cierre oficial del programa. Un cierre oficial del programa, con discursos en representación a los diferentes roles (un profesor, un mentor y un telémaco), así como con detalle de consolación (diploma, pin) favorecería su renombre.

### 3. CONCLUSIONES

La conclusión principal que se deriva de este trabajo es la necesidad de orientación para el estudiante universitario y la utilidad de la implantación de programas de mentoring al respecto. La mentoría en entornos universitarios es una poderosa herramienta y, por ello, necesita seguir poniéndose en práctica, extraer sus puntos fuertes y sus limitaciones y lograr una mentoría cada vez más eficaz.

## REFERENCIAS

- [1] A.G. Watts and A. Cartwright, New skills for the new futures, Brussels, Fedora-Vubpress, (1998).
- [2] R. Carr, Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio, documento en PDF en <http://www.mentors.ca>, (1999).



## EXPERIENCIA COMO PROFESORES TUTORES EN EL PROYECTO MENTOR DE LA FACULTAD DE INFORMÁTICA DE LA UPM

M<sup>a</sup> Luisa Córdoba <sup>1</sup>, M<sup>a</sup> Isabel García <sup>1</sup>, Ángel Rodríguez <sup>2</sup>, Estíbaliz Martínez<sup>1</sup>, Xavier Ferre<sup>3</sup>

1: Departamento de Arquitectura y Tecnología de Sistemas Informáticos

2: Departamento de Tecnología Fotónica

3: Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos e Ingeniería del Software

Facultad de Informática

Universidad Politécnica de Madrid

Campus de Montegancedo s/n

28660 - Boadilla del Monte (Madrid)

email: {mcordova, mgarcia, arodri, emartinez, valumnos}@fi.upm.es

web: <http://www.fi.upm.es/proyctomemtor>

### RESUMEN

*La experiencia de mentoría en la Facultad de Informática de la UPM lleva cuatro cursos con el actual, desde su inicio en el curso 2005/2006, cuando comenzamos motivados por el éxito y la inestimable ayuda de otras escuelas de la universidad, como es la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación. Desde entonces, y dentro del marco de una asignatura de libre elección, tanto los objetivos como las conclusiones del proyecto se han ido revisando año tras año en función de las posibles mejoras que se podían introducir en el proyecto. En este artículo, se presenta la experiencia de algunos profesores tutores del proyecto. Desde las dificultades e inseguridades de los comienzos, a los avances y retos que se han ido consiguiendo, las preocupaciones que han surgido según adquiríamos experiencia como mentores, así como las lecciones que hemos ido aprendiendo del comportamiento y necesidades tanto de los alumnos mentorizados como de los mentores.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la universidad existe desde hace unos años una especial dedicación por una mejora en su calidad, fundamentalmente porque en el nuevo entorno legislativo se va a ver involucrada en procesos de evaluación de dicha calidad. La orientación al estudiante es un elemento considerado prioritario al hablar de evaluación de calidad en el ámbito de la enseñanza, y está reconocido tanto por organismos gubernamentales como docentes. El informe "Universidad 2000" así lo recoge [1].

Así como en los institutos de bachillerato sí que se contempla institucionalmente dedicar recursos y unos servicios técnicos profesionales de apoyo a la labor de orientación al alumno en cada centro, en la universidad no es tan frecuente encontrar a pie de centro un servicio especializado de orientación al alumno que le ayude según sus necesidades. Y uno de sus principales problemas aparece cuando se encuentra en la situación de alumno de nuevo ingreso por el desconocimiento del nuevo entorno en el que se encuentra con la enseñanza universitaria. No sólo desconoce en los primeros días cómo actuar a nivel de trámites (desconocimiento administrativo), tampoco conoce cómo solventar los asuntos corrientes del curso (desconocimiento académico), sino que tampoco cuenta con sus amigos del instituto en los que apoyarse, preguntar o pedir consejo (desconocimiento social).

Diversas universidades españolas llevan ya unos años probando experiencias de orientación de alumnos de primeros cursos, especialmente entre iguales, llevadas a cabo por parte de otros alumnos, y supervisados por profesores tutores. Algunas de estas experiencias se han desarrollado ya en varios centros de la UPM [2], e incluso se han reunido junto con otras universidades españolas y han formado una Red de Mentoría para trabajar de forma conjunta a nivel nacional [3].

En el arranque del proyecto, las funciones de cada uno de los diferentes agentes involucrados en el programa están ya establecidas desde su planificación.

Las tareas y trabajo con las que se enfrentan los profesores tutores en un programa de mentoría son claras y están correctamente definidas, pero hay que reconocer que se salen fuera de sus tareas habituales. En primer lugar, hay que seleccionar qué alumnos pudieran estar capacitados para la labor de orientadores de sus compañeros y cuáles no. Luego, durante el transcurso del año académico debemos asesorar a alumnos que orientan a compañeros cuando nosotros mismos no hemos recibido una formación específica para ello.

En esta ponencia describimos la experiencia como tutores en el Proyecto Mentor de la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid, a lo largo de sus cuatro ediciones [4].

## 2. PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO: FUNCIONES DEL PROFESOR TUTOR

El proyecto [5] se implantó en el curso 2005/2006 a raíz del éxito de experiencias positivas anteriores en otras escuelas de la universidad: la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT) [6] y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII). La implantación, planificación y coordinación en esta primera edición estuvo a cargo del Vicedecanato de Alumnos y Extensión Universitaria. En esta primera edición la convocatoria para colaborar en el proyecto como profesores tutores tuvo éxito y participaron 11 profesores tutores que orientaron a los alumnos mentores de aquella edición, supervisando y ayudando tanto en la asesoría de los mentores como en la logística del arranque del proyecto.

La primera tarea a realizar consistió, junto con el coordinador del proyecto, en la selección de candidatos a mentor. Los criterios de selección eran directrices ya sugeridas desde la coordinación del proyecto:

- Expediente académico
- Aptitudes y experiencia en el trato con adolescentes
- Aptitudes y experiencia en gestión de equipos
- Valoración y visión personal de la FI-UPM
- Inquietud personal para abordar nuevas actividades

Estos criterios de selección buscaban que la actividad extra que supone la dedicación al proyecto no afectara al rendimiento académico de los mentores, y al mismo tiempo, intentar garantizar a los alumnos de primero la participación de un mentor que pudiera llevar a cabo su labor adecuadamente.

En esta primera edición se seleccionaron finalmente 17 alumnos de segundo ciclo, a los que se les asignaron 79 alumnos que se apuntaron voluntariamente al Proyecto Mentor.

## 2.1. Primer miedo: ¿desechar un candidato a mentor?

Un profesor se siente seguro en el papel que desempeña habitualmente. Domina la materia que imparte, pero además del papel de transmisor de conocimientos académicos se nos pide juzgar una serie de criterios entre unos alumnos que les pueden capacitar o no para mentores, y que no tienen nada que ver con aspectos de nuestras respectivas materias en los que somos expertos.

Apoyándonos en la experiencia de años de contacto con nuestros alumnos, tenemos la entrevista con los candidatos confiados en extraer de ella la información que queremos. De forma intuitiva, los tutores hemos coincidido en que la formulación directa de algunas preguntas no nos da una información veraz, por ejemplo como es obvio, la visión o valoración sobre algunos aspectos de las enseñanzas del centro, pero que reformulando esas mismas preguntas de otra manera y creando un ambiente en el que el entrevistado se sienta cómodo y en confianza termina expresándose con cierta libertad.

Tras las entrevistas, se llega a una situación un poco desconcertante para un colectivo como el del profesorado: es realmente difícil calificar de "no apto" a algún candidato.

Ya sea por una razón u otra, parece que una valoración negativa resulta un tanto dura de afrontar. Es posible que se deba a la falta de seguridad en este nuevo papel, y por tanto el miedo latente a cometer errores, que por otro lado parece no ser tan acusado en las materias docentes. A la vista de la experiencia aprendida, una buena práctica es ordenar a los candidatos por sus aptitudes según los criterios establecidos.

El desarrollo de las cuatro ediciones del Proyecto Mentor nos ha permitido cerrar el ciclo en estos momentos. En la actual edición contamos con mentores que en su primer curso fueron alumnos mentorizados. Algunos nos relatan que no tuvieron muy buena

experiencia precisamente por sus mentores: ¿qué tal ve un alumno de primero a un mentor que lleva estudiando la carrera diez años? Desde luego, no como un buen modelo en el que fijarse. Puede ser una excelente persona, y comunicador, y buen líder, pero no es suficiente. Simplemente, no se fiaban de sus consejos. No querían parecerse a él.

Con el transcurso de las diferentes ediciones del proyecto hemos aprendido que la elección de los mentores es muy importante, porque deben ser el modelo que admiran los alumnos de primero, deben comunicar y liderar, y les debemos potenciar y desarrollar esas habilidades y capacitar para ello.

Los mentores son los verdaderos protagonistas del Proyecto Mentor. Su selección, formación, orientación y la capacitación en las destrezas para llevar a buen término lo que se espera de ellos es esencial para el éxito del proyecto.

La evolución de la participación de alumnos mentorizados, alumnos mentores, y profesores tutores a lo largo de las cuatro ediciones se muestra en la Tabla 1.

Curso	Alumnos de primero	Alumnos mentorizados	%	Alumnos mentores	Profesores tutores
05-06	196	79	40%	17	11
06-07	149	55	36%	12	6
07-08	159	62	38%	16	5
08-09	200	86	43%	15	6

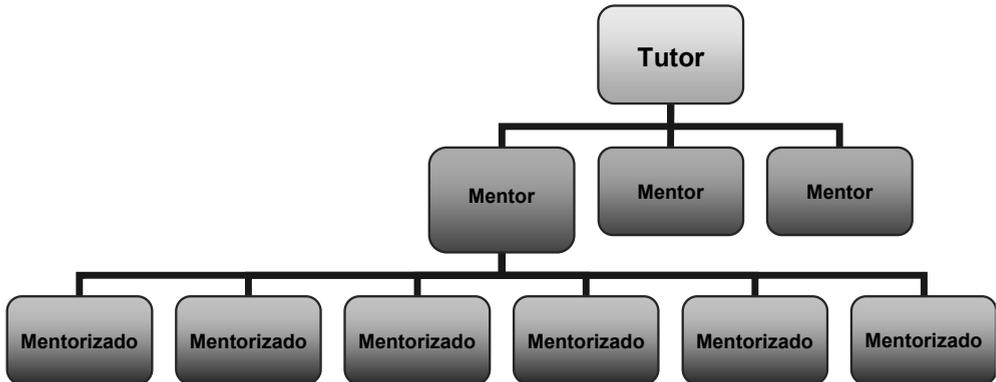
**Tabla 1.** Evolución cuantitativa de participantes en el proyecto

En la primera edición, cada mentor tuvo a su cargo un máximo de cinco alumnos de primero, pero en el curso actual se ha aumentado a seis alumnos (Figura 1). Los profesores tenían al principio uno o dos mentores, pero ahora tienen dos o tres. La estructura jerárquica de orientación y supervisión es general y se utiliza en otras universidades [7] [8]. Con el tiempo, hemos ajustado los números de componentes de los grupos de alumnos de primer curso porque se observó cierto absentismo de los mentorizados que desmotivaba a los mentores.

La dinámica de trabajo entre los componentes de los diferentes niveles de la jerarquía es la siguiente:

- Los mentores deben tener reuniones semanales con sus mentorizados.
- Los profesores tutores tienen a su cargo a tres mentores y se reúnen con ellos mensualmente.
- Los mentores deben elaborar un acta de cada reunión con sus alumnos mentorizados, destinada al profesor tutor, para que éste último pueda llevar a cabo la labor de supervisión de los mentores a su cargo.

- Las reuniones se desarrollan en el primer cuatrimestre, finalizando unas semanas antes de los exámenes de febrero, con una reunión final tras los exámenes.
- El desarrollo de las reuniones informativas tiene lugar principalmente durante el primer cuatrimestre, que es cuando el alumno de nuevo ingreso puede necesitar más información y formular más dudas y preguntas.



**Figura 1.** Estructura del Proyecto Mentor en la FI-UPM

Las funciones del profesor Tutor venían establecidas por el coordinador del proyecto y Vicedecano de Alumnos, y eran las siguientes:

- Fijar con los mentores el calendario de reuniones, horarios y temas a tratar
- Asesorar a los alumnos mentores en el desempeño de su función y redirigirlos de forma adecuada a los órganos institucionales correspondientes cuando sea necesario
- Servir de enlace entre los alumnos mentores y el coordinador del proyecto
- Hacer un seguimiento de la labor de los mentores, a través de las reuniones periódicas con ellos, del análisis de los informes de los mismos y de su participación en las actividades del sistema de soporte
- Evaluar el Proyecto al final de su desarrollo

Así mismo, las funciones establecidas para los alumnos mentores, a los que teníamos que orientar y supervisar, eran las siguientes:

- Establecer con los alumnos mentorizados el calendario de reuniones, horarios, lugares y temas a tratar
- Hacer un seguimiento de los alumnos mentorizados, a través de las reuniones periódicas con ellos
- Ajustarse al programa de reuniones y otras actividades previstas
- Servir de enlace entre los alumnos mentorizados, los tutores y el coordinador del proyecto
- Evaluar el Proyecto al final de su desarrollo

### 3. ¿CÓMO EMPEZAR?

El profesor tutor se encuentra al inicio del proyecto con que debe comenzar sus funciones de supervisión de la labor de los mentores sin conocimientos específicos sobre esta "materia" y basándose solamente en la experiencia de años de docentes y de contacto con los alumnos. Cada uno empezó a ACTUAR confiando en que según le llegaran los casos se analizarían y se tomarían las oportunas decisiones, transmitiéndoselas a los alumnos mentores. Por supuesto que cada uno con un estilo o impronta diferente, actuó creando un ambiente tutor-mentores según le parecía adecuado a cada tutor.

La opción de trabajo por la que casi todos los tutores optaron fue la de ir abordando las situaciones mano a mano con el grupo de mentores según les llegaban. Es decir, siguieron un modelo en el que el tutor responsable del grupo de mentores se podía plantear que los mentores se enfrenten a los casos que les vayan llegando y que éstos aprendan el modo de afrontarlos. Esta forma de hacer tiene como ventaja inmediata que ayuda a trabajar sin requerir previamente una preparación concienzuda, ahorrando un tiempo previo grande de estudio y preparación y permitiendo poner en marcha de la manera más rápida posible tanto el trabajo de los tutores como el de los mentores. Por otro lado, existe un paralelismo natural entre el grupo de mentores y el tutor en el proceso de aprendizaje que hace que cada uno de los mentores vea en su tutor también un modelo en el que fijarse en cuanto a patrones y destrezas o capacidades que él deba luego desarrollar.

La metodología en base a casos permite además la posibilidad de crear cierta motivación para el aprendizaje del mentor: según llega cada nueva situación se le puede pedir al mentor que la analice y la comente, con la ventaja de que estamos en un caso con interés en ese momento para ellos, porque hay un mentorizado detrás con una situación real y una preocupación de la que depende la respuesta del mentor.

Es decir que tenemos que:

- el tutor consigue guiar al mentor en su papel de resolver problemas
- el mentor practica y aprende a hacer un análisis de la situación
- el mentor aprende y practica a relacionar lo que es posible o práctico, sin esperar a tener la solución perfecta, pero al menos práctica
- aumenta el compromiso del mentor al analizar el caso
- el profesor tutor está en un papel nuevo, fuera de lo habitual, aunque practicando y aprendiendo algo

### 4. ¿SIEMPRE LO MISMO?

Aunque la estructura sea estable y cada edición consista en una serie de reuniones supervisadas y una orientación de los mentores, lo cierto es que no todas las ediciones son iguales. Ni siquiera dentro de una misma edición es igual para cada uno de los

tutores y mentores. Hay diversos enfoques según las diferentes personas, y hay distintos enfoques según las ediciones por la experiencia acumulada.

#### 4.1. ¿Orientación individual o en grupo?

En las primeras ediciones cada tutor tan sólo tenía uno o dos mentores. Algunos decidieron optar por citarlos de forma individual o en grupo. De hecho, algunos tutores optaron, ante la dificultad de hacer coincidir los horarios de los mentores, por citarles según demanda y de forma individual. Por otro lado, otros tutores, optaron por montar equipos de mentores, citándoles antes de que se reunieran con sus mentorizados para darles algunas directrices comunes, se conocieran, establecieran lazos y crearan desde el principio cierto ambiente de equipo.

Los tutores tenían la impresión de que todos hacían más o menos lo mismo, pero al trabajar en un entorno de actuación relativamente individual con clientela variada (heterogénea) y siendo novatos sin mucho o ningún conocimiento sobre orientación al alumno para esta nueva "materia", cada uno improvisaba, no compartía la experiencia con sus colegas, y fueron siguiendo más o menos diferentes patrones de supervisión.

La experiencia de estas ediciones, el aumento del número de mentores por tutor, y el enfoque de que los mentores vean en los tutores un modelo de ejercicio de lo que ellos deban a su vez ejercer en cuanto a dinámica de grupos, parece inclinar definitivamente la balanza hacia un trabajo en grupo del tutor con los mentores. Algún tutor puede mostrar cierto reparo por si aparecen temas o problemas delicados que algún mentor no se atreva a manifestar en público. Pero en la práctica, si ese caso se diera, siempre existe la vía de que el mentor acuda (y de hecho acuden) en tutoría individual.

La finalidad didáctica es doble si es en grupo:

- Los casos que aparecen generan empatía y se genera discusión general al analizar entre todos el tema que surge. Incluso algún mentor plantea cómo resolvió él ese mismo problema. Los mentores aprenden a actuar al plantearse casos semejantes, se conocen mejor e incluso a ellos mismos, aprenden a modificar sus puntos de vista, y a comprender y respetar las opiniones de los demás aunque sean diferentes.
- Según los tutores manejen la reunión, esa información les sirve a ellos de modelo para extrapolarla y llevarla a sus reuniones: forma de convocatoria, si se cita con hora de comienzo y fin para acotar la reunión, si se exige o no que se confirme asistencia, si se pide cierto compromiso de puntualidad para no estropear la reunión, si se actúa moderando cuando se sale del tema que está en discusión y corre peligro el éxito de la reunión, si se deja hablar a todos los participantes, etc.

Estas habilidades y capacitaciones son esenciales en el perfil profesional de un ingeniero informático, y a lo largo de estas ediciones nos hemos ido dando cuenta de la importancia del esfuerzo que debemos hacer los tutores para que el profesorado

universitario podamos ser mejores transmisores de las técnicas de conducción de dinámica de grupos y de relación interpersonal, como puedan ser las entrevistas y las reuniones de grupos.

#### 4.2. Cambios por el proceso de mejora

Tras cada edición se obtienen unas conclusiones del curso anterior de las que se trata de aprender para hacer mejoras en el curso siguiente.

La mayoría de las consultas que le llegan al mentor son sobre peticiones de información. Tan sólo hay algunos casos de problemas entendidos como tales. Pero en esos casos, los profesores tutores también tienen dudas sobre cómo intervenir.

Desde mucho intervencionismo a poco o ninguno: las intervenciones paternalistas o que dan consejos, o cierto compadreo, o cierta "asepsia", o incluso llegando a la frialdad son actitudes bien diferentes. Incluso no tiene por qué depender del tutor, puede variar en el tiempo, de la persona o del mentor que se trate.

Las reuniones con los mentores, junto con sus informes y las encuestas de evaluación son un canal importante de recopilación de necesidades y que debe ser tenido en cuenta: tanto para el proyecto en sí como para el centro, las enseñanzas y sus sistemas de información. En este sentido, este canal nos ha permitido por ejemplo observar:

- Desmotivación de los tutores si se quedan con pocos o ningún alumno mentorizado, que nos ha llevado a aumentar el ratio mentorizados/mentor y plantearnos a los tutores una mejor orientación
- Que la deserción de los alumnos mentorizados no se ha producido con mentores dotados de buenas habilidades comunicativas y de conducción de dinámica de grupos, que han pedido desde el principio cierto compromiso e implicación a los alumnos de primero; esto hace pensar en la importancia en que desarrollen estas habilidades pero también en hacerles llegar el mensaje a los mentorizados de su compromiso con el proyecto
- La necesidad de mayor contacto de mentorizados con profesores tutores: incluso también lo solicitaron los propios mentores; está claro que demandan más orientación y contacto con los tutores. Debemos estar dispuestos a ello y también capacitados y formados para ello.
- Calidad, cantidad y necesidades de comunicación: los mentores han solicitado la creación de wikis, foros específicos, tipos de repositorios de información, etc. Siempre han ido por delante del portal demandando alguna utilidad no contemplada que ha mejorado la comunicación con los tutores y resto de mentores y mentorizados

## 5. ¿SIEMPRE LOS MISMOS?

Aunque en este tipo de experiencias se tiene la sensación de que nos vemos las mismas personas, y aunque alguna sí que se ha mantenido en todas las ediciones, sí que ha habido variaciones. Lo cierto es que estas personas suelen estar también en otros proyectos y acciones de innovación educativa y de participación en el centro, poniendo de manifiesto que la motivación individual siempre es fundamental para el buen éxito de este tipo de iniciativas novedosas.

## 6. RESULTADOS: LECCIONES APRENDIDAS

Tras cada una de estas ediciones del Proyecto Mentor, el grupo de tutores hemos tratado de adaptarnos a los cambios que se han podido introducir de cara a mejorar el proyecto. Pero indudablemente hemos ido reconociendo nuestros puntos débiles que podíamos reforzar y mejorar. Según avanzábamos en el proyecto hemos visto que debíamos aprender más de cómo orientar al alumno, cómo potenciar en los mentores habilidades como el liderazgo, e incluso cómo mejorar esas mismas habilidades en nosotros mismos para poder servir de modelo a los alumnos.

Las primeras lecciones que hemos aprendido las podemos resumir en las siguientes:

- Necesidad de mayor comunicación y coordinación entre tutores

Aunque todos somos compañeros, quizás también en los comienzos los tutores podrían tener un cierto reparo a poner en común experiencias no del todo satisfactorias y que se detectaran públicamente fallos o errores en su atención a los mentores-alumnos mentorizados que tenían asignados.

Una posible solución hubiera podido ser que desde coordinación se hubiesen fijado más reuniones en común para contrastar dificultades y los puntos fuertes detectados en cada edición, y con más razón, en los arranques de la implantación del proyecto en un nuevo centro. No obstante, también existen otras posibilidades que no requieren la reunión de los participantes, como pudiera ser la ya mencionada elaboración de informes por parte de los tutores supervisada por el Coordinador del Proyecto, pero quizás no sea suficiente en las fases iniciales del proyecto pues la ausencia de referencias es uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos como ya se ha mencionado.

En cuanto a la comunicación entre los tutores, la lección parece aprendida. Actualmente estamos utilizando bastante el foro entre los tutores, proponiendo líneas y temas variados.

La coordinación en la actual edición es bastante mejor. Se están planteando actividades conjuntas entre el conjunto de tutores. Existen temas de preocupación

comunes a los alumnos mentorizados y se están organización charlas o mesas redondas por parte de algún tutor, invitando al resto, o con colaboración de otros.

- Necesidad de mayor formación/información en orientación y en habilidades

La función motivadora y orientadora que debemos desarrollar los profesores es una tarea en la que no tenemos tanta experiencia ni conocimiento. Es básico que los profesores tutores nos sintamos más seguros y formados, lo que supondría una preparación en aspectos como:

- Técnicas de gestión de grupos
- Entrevistas
- Motivación
- Estrategias y métodos de aprendizaje
- Desarrollo del liderazgo
- ...

- Realimentación del aprendizaje del comportamiento exitoso de los mentores

Los tutores hemos observado algunos buenos resultados de prácticas de algún mentor con sus alumnos mentorizados. Esta realimentación es enriquecedora y nos permite a los tutores ir aprendiendo de sus experiencias. Algunos mentores tienen grandes dotes comunicadoras y de liderazgo que de forma innata les hace plantearse algunas formas de resolver situaciones con cierto éxito que a nosotros, los tutores, o bien no se nos hubiera ocurrido, o simplemente, podemos observar y apuntar qué les da buenos resultados para luego aplicarlo nosotros.

Por ejemplo, y aunque la muestra no ha sido como para llegar a conclusiones determinantes, algunos buenos mentores que han demostrado tanto su capacidad de liderazgo como de comunicación han tenido excelentes resultados con las siguientes prácticas:

- En las primeras reuniones hablar a los mentorizados exigiéndoles cierto compromiso de tomarse el proyecto en serio. El mentor está para ayudarles, pero también los mentorizados deben estar cuando se les cita.
- Organizar actividades que no siempre tienen que ver directamente con el objetivo del proyecto mentor aumenta la confianza entre ellos y el nivel de comunicación.
- Buena gestión en las reuniones es esencial: exigir puntualidad, ambiente distendido pero sin salirse de los temas, cierto nivel de exigencia mantiene el ambiente de compromiso entre los mentorizados y reduce su absentismo.
- Estar siempre disponible, y escuchar (a través de email al menos).

## 7. CONCLUSIONES

Es necesario seguir avanzando en la sensibilización y preparación tanto del profesorado como del alumnado para su mayor implicación en estos procesos de cara a facilitar una

orientación y una tutoría más preparada y de calidad, en los que se de énfasis al desarrollo integral del universitario.

Una universidad de calidad debe implicarse en la orientación del estudiante universitario: sería aconsejable en cada centro un servicio técnico que coordinara y aconsejara a los profesores tutores.

Es muy importante la preparación de los profesores para su nueva función como orientadores.

Las destrezas de gestión y conducción de grupos, liderazgo o habilidades de comunicación que se persiguen lograr en este proyecto para los alumnos mentores y que los profesores tutores deben supervisar son de especial importancia en los perfiles profesionales actuales. Esto hace pensar en que el reconocimiento de los créditos académicos ligados al Proyecto Mentor pueda enfocarse como una asignatura donde estas capacidades constituyan per sé su objetivo principal y uno de los resultados más valiosos del aprendizaje a lo largo de una titulación de grado.

## REFERENCIAS

- [1] X. Ferré y M.L. Córdoba, "Experiencia de Mentoría para Alumnos de Primer Curso en la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 53-64, (2008).
- [2] Red de Mentoría de Centros Universitarios <http://raptor.ls.fi.upm.es/redmentor>
- [3] J.M. Bricall et al. Informe Universidad 2000. <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- [4] Presentación del Proyecto Mentor FI-UPM en el sitio web del centro <http://www.fi.upm.es/proyctomentor>
- [5] Portal web del Proyecto Mentor de la FI-UPM <http://mentor.fi.upm.es/>
- [6] C. Sánchez, J Macías, A. Almendra, A. Álvarez, C. Hoffmann y P. Chocán, "Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación de la UPM: cinco años de experiencia", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 27-42, (2008).
- [7] J. Boronat, N. Castaño, E. Ruiz, "Dimensión convergente de la tutoría en la Universidad: tutoría entre iguales", V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, pag. 68 (2007).
- [8] A. Valverde, E. García y S. Romero, "La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SI.M.U.S." *Tutoría Universitaria*. Coord. por Pedro Ricardo Alvarez Pérez. Heriberto Jiménez Betancort. ISBN 84-7756-540-6 , pags. 271-284. (2003).



## MENTORING Y REDES SOCIALES, ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE

**M<sup>a</sup> Luisa de Miguel Corrales**

Licenciada en Derecho. Consultora de Empresas

COUNCIL-CONSULTORES

Plaza Pedro Menéndez, nº 3, 3º B. 33402-Aviles (ASTURIAS)

e-mail: [a.direccion@council-consultorescom](mailto:a.direccion@council-consultorescom). <http://www.council-consultores.com>

### RESUMEN

*El mentoring como herramienta de desarrollo y aprendizaje, es un instrumento que produce excelentes resultados para consolidar empresas noveles, reduciendo los índices de mortandad que se dan en los primeros años de las empresas.*

*Las redes sociales, que conforman entre otras las asociaciones de empresarios/as, son el espacio idóneo para crear centros de aprendizaje permanente, que permitan a los/as emprendedores/as desarrollar todo su potencial, acelerar su proceso de adaptación al mundo de la empresa, reducir los índices de fracaso, aumentar sus capacidades y habilidades directivas, generar relaciones y contactos valiosos para su negocio.*

*Se trata de generar dentro de estas redes, ESCUELAS PERMANENTES DE APRENDIZAJE SOCIAL, en las que se puedan desarrollar Programas de Mentorado Formal.*

*Los mentores/as, empresarios/as de experiencia y trayectorias que puedan servir de modelo, son una pieza clave de todo este sistema de aprendizaje social, porque son el elemento de conexión entre el plano individual (empresario/a novel-mentorizado/a) y el plano social.*

### 1. INTRODUCCION

Conseguir reducir la mortandad empresarial en los primeros años de vida de una empresa (0-5 años) es un objetivo perseguido de forma constante por las diversas instituciones y gobiernos dentro y fuera de Europa.

Este trabajo, pretende dar una herramienta de intervención para lograr la consolidación de las empresas noveles, evitando su desaparición en los primeros años de actividad (0-3 años), y posibilitando su pervivencia y crecimiento en el mercado más allá de ese horizonte temporal.

## 2. DESARROLLO

### La consolidación empresarial sigue siendo un problema sin resolver

Conseguir reducir la mortandad empresarial en los primeros años de vida de una empresa (0-5 años) es un objetivo perseguido de forma constante por las diversas instituciones y gobiernos dentro y fuera de Europa.

Si tenemos en cuenta los datos facilitados por el INE para el 2007, cesaron su actividad 322.528 empresas, frente a las 410.975 creadas, lo que viene a significar que por cada 100 empresas que se crean, desaparecen 78.

En el 2006 se produjo quizás la cota máxima de creación de empresas en España, consiguiendo incluso reducir la mortalidad, pero no debemos olvidar que estábamos en una época económica pujante, lo que no ocurre ahora, y es donde deberíamos valorar si realmente en España se siguen creando empresas en épocas de menor crecimiento económico, y lo que es más importante cuantas empresas de las que se crean siguen presentes en el mercado.

El Informe GEM (Global Entrepreneurship Monitor), señala otro dato importante que afecta al sistema empresarial español: La mayor parte de las empresas creadas siguen siendo MICROEMPRESAS, predominando el autoempleo y las expectativas de crecimiento son más modestas que antes del 2007.

Este dato corrobora las dificultades para crecer y consolidarse de más del 50% de las empresas en España, en las que en muchos casos no hay creación de empleo ni en su creación ni en momentos posteriores, pero en las que además se dan economías de subsistencia más que de generación de beneficio y crecimiento.

Un trabajo del Dr. Claudio L. Soriano(1) realizado a finales del 2005 da una perspectiva internacional al problema de la mortalidad empresarial concluyendo que "Las cifras de fracaso de las Pymes son abrumadoras en cualquier país que se analicen. Las estadísticas indican que, en promedio, el 80% de las Pymes fracasa antes de los cinco años y el 90% de ellas no llega a los 10 años. Para los dueños de Pymes, las razones del fracaso es necesario buscarlas fuera de las empresas, pero los analistas empresariales se orientan más a identificar las causas del fracaso en las propias Pymes y, en particular, en la capacidad de gestión de sus responsables. Existen datos que corroboran este segundo punto de vista."

### Iniciativas y medidas para favorecer la consolidación

Muchas de las medidas puestas en marcha a nivel europeo en apoyo de las empresas, se ha dirigido siempre más hacia la creación que hacia la consolidación, entre ellas destacaríamos: formación a emprendedores/as en habilidades de gestión, reducción de los trámites administrativos para crear empresas, mejora del acceso a la financiación, sensibilización en el ámbito educativo hacia la figura del empresario/a, subvenciones a la creación de empresas, entre otras.

Es de destacar la multiplicidad de programas existentes desde el ámbito público, dirigidos a formar emprendedores/as, y a apoyarles en la creación de su empresa, mediante la asistencia técnica en la elaboración de su plan de empresa, y la tutorización de su puesta en marcha, si bien en esta última fase las iniciativas son más escasas.

El problema quizás esté en que ese asesoramiento técnico y esa tutorización, no está dada desde el mundo de la empresa, si no desde el ámbito público, por profesionales que conocen la teoría pero desconocen la práctica, y que no tienen presencia en las redes empresariales. Falta el contacto con la realidad empresarial, con los actores principales, los/as empresarios/as.

Desde hace años existen algunas voces en Europa, que propugnan que en las acciones dirigidas a fomentar y consolidar la cultura emprendedora deben participar a todos los niveles las PYMES, es decir, las generadoras y depositarias de esa cultura, creadoras y transmisoras a la vez de la misma. Y que quizás las medidas deberían centrarse más en fomentar la creación de empresas estables y con capacidad de crecimiento, que en la creación de más y más empresas, dando prioridad a la calidad sobre la cantidad. Por otra parte se propugna incluso abrir un debate acerca de la conveniencia de "desplazar una política de creación de empresas excesivamente enérgica a las empresas existentes y el PA debería incluir más opciones para aquéllas." (2)

Así la Consultora Netherlands Economic Institute, en un trabajo realizado para el Gobierno Holandés, en el que analiza diversas iniciativas europeas desarrolladas por Agencias de Promoción de Económica, destaca como mejores prácticas la utilización de mentores/as para aconsejar y apoyar a los nuevos/as empresarios/as durante el primer año de su actividad. Mentores/es que son principalmente directivos/as ya jubilados, que aportan sus conocimientos y experiencia sobre la gestión de empresas.

En el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Libro Verde – El espíritu empresarial en Europa» se dice textualmente "Muchas asociaciones empresariales están deseosas de colaborar más estrechamente con los políticos y gozan de una posición mucho mejor que las agencias del sector público para llegar a sus miembros a través de iniciativas de promoción."

"Es obvio que puede hacerse mucho más para estimular el espíritu empresarial y promover el mundo empresarial. No obstante, es importante adoptar un enfoque más cercano (de abajo arriba) que en el pasado, un enfoque que aproveche la rica experiencia y la práctica y que colabore con las empresas y las partes interesadas, en vez de la imposición de arriba abajo de iniciativas, políticas y legislación"

"Indudablemente, un respaldo empresarial adecuado puede crear más empresas que consigan el éxito. Sin embargo, cuando ese respaldo se percibe como un servicio ofrecido por el Estado, se puede considerar equivocado, sencillamente porque determinados empresarios no ven en el sector público una fuente de orientación natural. Los empresarios que necesiten ayuda recurrirán primero a su red de asesores de confianza. Las pruebas indican que tales redes están compuestas, en primer lugar, por otros empresarios, y después por los asesores habituales (contables, bancos, abogados, etc.), las organizaciones sectoriales y los organismos profesionales, y sólo después recurrirán a otras fuentes. **Esto subraya el importante papel que los mentores pueden**

**tener en la asistencia a los empresarios. En consecuencia, las políticas deberían basarse en las fuentes de asistencia naturales."**

Mi propuesta, basada en el conocimiento del mundo de la empresa, los emprendedores/as, y las redes sociales, asociaciones y federaciones de empresarios/as principalmente, y en la experiencia de 7 años de trabajo con programas de mentorado dirigidos a emprendedores/as y empresarios/as noveles, aboga por diseñar e implantar programas de mentoring formal dentro de las redes sociales que conforman estas asociaciones, clubes, círculos o grupos de empresarios/as con intereses y objetivos comunes.

El pilar de esta propuesta serían las REDES y la herramienta a utilizar el Mentoring, y la fundamentación de su unión y utilización, el APRENDIZAJE SOCIAL. Se trataría pues de una medida generada por los propios/as destinatarios/as-beneficiarios/as de la misma, diseñada en función de sus características y necesidades, y no dependiente de agentes externos.

"Hay más probabilidades de éxito empresarial si los empresarios cuentan con el respaldo de mentores y otras personas clave que complementen sus capacidades." (2)

La base de la misma podemos encontrarla en una combinación de teorías entre las que destacaríamos la del constructivismo social, según la cual el ambiente de aprendizaje más óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los aprendices y las actividades que proveen oportunidades para los aprendices de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. Esta teoría, por lo tanto, enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento. En ese proceso de interacción, hay una figura clave que es el mentor/a, bajo la que pivota cualquier programa de mentoring, y que es quien actúa de mediador o catalizador del aprendizaje del plano individual al social.

## **Beneficios del Mentoring**

Porqué utilizar el mentoring como herramienta para favorecer la consolidación de empresas y su crecimiento, es la primera cuestión a resolver. Y la respuesta pasa por definir que es el mentoring, cuales son las claves de esta herramienta de desarrollo y aprendizaje, que beneficios produce.

En cuanto a los beneficios, son muchos en el ámbito empresarial, por centrarlos en aquellos que afectan a la consolidación de empresas, señalaría:

- **-Acelera el proceso de aprendizaje**, de lo que es la empresa, de cómo se gestionan y dirigen las empresas.
- **-Acelera el proceso de adaptación**, al mundo empresarial
- **-Facilita los procesos de cambio y tránsito (3)**, de la formación reglada a la empresa, del desempleo a la empresa, del trabajo por cuenta ajena a la empresa.

Siguiendo al Doctor Lair Ribeiro, en su Libro "Inteligencia Aplicada" " Aprender, es una habilidad inherente al ser humano que incluye la adquisición de conocimiento y el desarrollo de las capacidades intelectuales" Para Lair Ribeiro, adquisición de conocimiento y desarrollo de capacidades, van unidas, no se desarrollan capacidades intelectuales sin previamente haber adquirido conocimiento, y ambas tienen "un factor en común: la interacción con la realidad"

Si aprender es una habilidad, el aprendizaje se puede desarrollar, y dependiendo del ritmo de desarrollo será más o menos rápido, es decir, hay posibilidad de acelerarlo, de que una persona aprenda en 1 año lo que normalmente o en condiciones estándar se tardaría 3 años por ejemplo.

Como el hombre está continuamente interactuando con el medio, el aprendizaje nos sirve para adaptarnos a cada medio, físico y temporal, en el que nos toca movernos. Así una persona que ha finalizado sus estudios universitarios ha adquirido unos conocimientos y desarrollado unas capacidades en ese ámbito, pero al tener que aplicarlos en un ámbito o entorno nuevo, el de la empresa, va a tener que producirse un ajuste, que siguiendo a PIAGET sería denominado ADAPTACION.

Este proceso de ADAPTACION comprende según Lair Ribeiro otros tres procesos: Asimilación, Acomodación y Equilibrio o crecimiento de la inteligencia.

En la Asimilación las personas se enfrentan a nuevas situaciones con modelos de conocimiento propios, es decir, ya contruidos o adquiridos, pero al estar en un nuevo contexto necesitan adquirir nuevos conocimientos y construir nuevos modelos e incorporarlos a los existentes.

En la Acomodación, se produce el proceso de ajuste, la persona elige entre los modelos disponibles, los antiguos y los nuevos, los reorganiza, los modifica, los mezcla, los sintetiza, con el objetivo de dar respuesta a nuevas experiencias.

En el último escalón, se produce el ajuste propiamente dicho, el equilibrio entre lo nuevo y lo viejo. Ante cualquier situación, experiencia, circunstancia, entorno nuevo, la persona sufre un choque, su conocimiento y sus capacidades hasta ese momento no son directa y totalmente aplicables a esa nueva situación, no le basta para responder a ella de forma satisfactoria, para resolverla. En ese momento la persona siente que no dispone de recursos suficientes para solucionarla, y esto le produce desasosiego, inseguridad, desequilibrio y para salir de esa zona de "incomodidad" o "insatisfacción" sus estructuras mentales se reorganizan, prueban nuevas posibilidades, a través de una mayor comprensión de la nueva realidad o entorno.

Cuando se logra el equilibrio entre "lo que sé" (interno) y "lo que requiere el nuevo entorno" (externo) se construye nueva inteligencia, es decir, esta se desarrolla, y se produce aprendizaje, hay un crecimiento intelectual, que además se manifiesta en una nueva conducta o comportamiento.

En un momento como el actual, en el que el entorno es cada vez más global, con interacción de múltiples culturas y espacios geográficos, en el que al mundo real se suma un nuevo mundo, el virtual (Internet) y en el que los cambios son muchos y más rápidos, son necesarios mecanismos, estrategias, herramientas que aceleren el proceso

de aprendizaje y por ende la capacidad de adaptación de las personas, porque con ello se va a facilitar el cambio y acelerar el tránsito.

### ¿En que situación se encuentran los/as empresarios/as noveles?

Me imagino, porque la he vivido en primera persona, y porque lo veo día a día, cual es la situación en la que se encuentra una persona que ha creado una empresa y se adentra por primera vez en el mundo empresarial. Y la imagino como quien de repente se encuentra en medio de la selva. Tampoco la veo muy diferente a cuando se comienza la universidad, la sensación es la misma, si bien las reglas del juego en la empresa son más complejas, el riesgo mucho mayor, el espacio temporal ilimitado o al menos con esa idea se hace una persona empresario/a, la de estar en el mercado lo más posible (supongo que estar en la universidad tiene para todos un plazo límite a veces mayor en unos casos que en otros).

En el mundo de la empresa el acceso a referencias es más difícil y es sin duda uno de los ámbitos más cambiantes, con lo que el proceso de adaptación es prácticamente continuo.

Claro está que de esta situación, nadie se ha ocupado, porque las políticas y medidas para fomentar la creación de empresas, se dirigen al proyecto, al objeto, la empresa, pero no al sujeto, el/la emprendedor/a o empresario/a.

Curiosamente se habla de "espíritu emprendedor" y se pretende apoyarlo con recursos económicos, formativos, administrativos, olvidándose de que el espíritu nace del corazón no de la razón, que es una actitud y que se transmite entre personas, no con dinero, ni formación, ni reducción de trámites burocráticos. ¿Cómo puede entender alguien que no ha creado nunca una empresa, el estado en el que se encuentra quien está dando los primeros pasos como empresario? ¿No son las competencias emocionales clave para el éxito en cualquier faceta de la vida?

Sin duda, cualquier persona, en mayor o menor medida, cuando accede a un entorno nuevo, que desconoce, experimenta una sensación de miedo, que puede hacernos actuar con cautela y prudencia (a veces en exceso puede ser perjudicial) y otras puede bloquearnos, atenzarnos. Nos enfrentamos con tener que tomar múltiples decisiones en tiempo escaso, probablemente antes nunca nos habíamos tenido que plantear ni tomar decisiones excesivamente complejas o con riesgo, ni gestionar el tiempo. Tenemos que saber vender nuestra empresa, nuestro producto, y hasta nosotros mismos, y no digamos ya si entramos en la sutileza de distinguir cuando vendo, cuando comunico, cuando me relaciono. ¿En algún sitio enseñan esto?

Tenemos que relacionarnos con funcionarios, políticos, otros empresarios/as (proveedores, clientes, competidores, colaboradores), empleados/as, etc., adoptando una multitud de roles que hasta el momento no habíamos tenido que adoptar.

Oiremos una y otra vez, que la cualidad por excelencia de un/a empresario/a es el "sentido común" pero nos preguntaremos una y otra más ¿donde se aprende a tenerlo,

quien te lo enseña? Vemos circular por diversos ambientes, a empresarios/as que nos identifican como de éxito, pero no comprendemos realmente como lo han logrado, que han hecho, ¿por qué son de éxito?

De repente, con lo que nos ha conestado poner en marcha nuestra empresa, nos enteramos que tenemos que saber comunicación empresarial, negociación, gestionar los recursos humanos, el tiempo, tomar decisiones, planificar, gestión económico-financiera, marketing..... ¿Pero cómo, si necesitaríamos 10 vidas para aprender todo eso? Y el caso es que si hay otras personas que son empresarios/as y les va bien, ¿será que saben todo eso, o quizás nosotros seremos de los que por no saberlo vamos a fracasar en los primeros años?

Al final me siento perdido, aislada, solo, si mi entorno además no es prolijo en personas dedicadas a la empresa, muy poco entendido, y sin nadie a quien recurrir para pedir un consejo. Y claro luego oyes que el emprendedor no nace, se hace, pero ¿dónde se hace?

Y el caso es que yo estoy motivado, he reflexionado mucho sobre mi proyecto, he trabajado su puesta en marcha, soy una persona luchadora, pero el desaliento y el desanimo me están haciendo mella. Un mar de dudas y preguntas sin resolver me asaltan, y nado y nado pero no llego a puerto. Y lo peor de todo, después de haber trabajado meses y meses en la elaboración de tu plan de negocio, porque te han insistido una y otra vez que es lo más importante para poner en marcha una empresa, hasta te han puesto un tutor para elaborarlo, te das cuenta que la idea no basta, que un buen plan de negocio no es suficiente, por muy bien hecho que este y muy viable que sea, porque lo es en el papel, que como sabemos todo lo soporta.

Llegados a este punto, todavía nos queda lo peor, algo que nadie dice, fuera del ámbito empresarial, pero que explica precisamente ese aumento en el número de empresas creadas, y esa todavía preocupante mortalidad empresarial: "Emprender es fácil, lo difícil es crecer".

Esta frase tan pequeña, pero que si nos la dijeran desde el principio probablemente nos hubiera evitado muchos disgustos, es tan rotunda que Fernando Trías de Bes la utiliza para dar título a la 5ª Parte de una de sus últimas obras " El Libro negro del Emprendedor" : "un año, más o menos lo aguanta casi todo el mundo. Los problemas suelen surgir a partir del segundo".

Esta es la situación, sobre la que todavía no se ha actuado, o no se ha actuado suficiente o eficazmente: cuando una vez creada la empresa, no solo hay que conseguir que sobreviva, que se consolide, si no que crezca, porque el objetivo de las empresas es el crecimiento, no la subsistencia.

La situación sobre la que hay que intervenir, son los 3-5 primeros años de un empresario/a, que por resumir todo lo dicho anteriormente, se caracterizan por lo siguiente:

- Es una etapa de aprendizaje, que se caracteriza por el ensayo-error

- Es un proceso de desarrollo personal y profesional caracterizado o que debería caracterizarse por una reflexión continua de la experiencia diaria. Es en este momento donde debería tomarse conciencia de reflexionar de la experiencia para posibilitar el aprendizaje y el avance, porque de lo contrario, estamos retrasando el inicio de ese aprendizaje y desarrollo, que va a ser una constante a lo largo de toda nuestra andadura empresarial.
- En este periodo de aprender a ser empresario/a, los/as noveles adquieren los conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes adecuadas para asentar su empresa en el mercado.
- Es un momento de transición, dejamos nuestro anterior ámbito de actuación con el rol/es desarrollados en él (de empleado/a, estudiante, desempleado/a) y nos iniciamos en un nuevo ámbito que nos llevará a desempeñar nuevos o distintos roles. Es por tanto un tiempo de tensiones, entre lo viejo y lo nuevo, de aprendizajes intensivos en entornos desconocidos.
- Es también un espacio temporal de cambios, la mayor parte de ellos debidos a la interacción entre las características personales y las del resto de personas que forman el entorno empresarial. Entre las habilidades desarrolladas hasta ese momento y las que se desarrollan en el nuevo entorno. Entre las influencias interiorizadas y las que recibimos del nuevo contexto.
- Las dos características personales que más se repiten y que influyen en el desarrollo personal son la INSEGURIDAD y la FALTA DE CONFIANZA.

En esta situación, cualquier persona, y más aquellas que son noveles, y que por tanto van a tener una sensación de "inferioridad" corren el peligro de adoptar sin más las actitudes o ejemplos de otros/as empresarios.

La amenaza de la imitación acrítica, por tanto es algo a contrarrestar, porque como hemos dicho nos presentan ejemplos de éxito, que lo primero pueden no tener nada que ver ni con mi persona, ni con mi proyecto; pero es que además tampoco nos muestra el como, si no más bien el qué.

Es muy frecuente en los foros empresariales de intercambio de experiencias, presentar a las pymes y micropymes, modelos de éxito de grandes empresas.

Un empresario/a novel para aprender a través de la imitación, lo primero que tiene que hacer es conocer muy bien su constructo interior como empresa y como persona, y luego analizar de los posibles modelos con cuales hay características comunes o complementarias, para adaptar tomando las dos partes de la balanza, lograr un equilibrio, que sería el primer paso en el aprendizaje y por tanto desarrollo, y esto será una constante a lo largo de toda la vida como empresario/a.

No podemos adoptar modelos de conductas de otros/as empresarios, sin más.

Probablemente una de las fallas, que a mi modo de ver, se le pueden achacar a todas las acciones de apoyo al emprendedor/a, es la de insistir en el asesoramiento técnico y tutorización de un plan de negocio, basado en un modelo estándar que para nada tiene en cuenta, la personalidad específica del promotor, que va a impregnar de personalidad específica al proyecto.

- Los empresarios/as noveles deben pasar por un proceso de "socialización" pues deben aprender a interiorizar las normas, valores, conductas, reglas del juego, que caracterizan la cultura empresarial en la que se están introduciendo. No olvidemos que la socialización es el proceso a través del cual la persona aprende e interioriza las normas y valores de una determinada sociedad y cultura específica y mediante dicho aprendizaje le permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en ese contexto social. Por tanto en esos primeros 3 años, el/la nuevo/a empresario/a tiene que integrarse en la cultura empresarial, tiene que interiorizar esa cultura y adaptarla a su personalidad y además debe adaptarse él o ella al entorno empresarial. Esto podrá ser más o menos rápido si procede por ejemplo de una larga trayectoria familiar empresarial, o ha estado en contacto con el mundo de la empresa, pero si no resultará más difícil y largo.
- En esta etapa, las mayores dificultades o problemas se presentan en la planificación y gestión del día a día de la empresa y en las relaciones con el resto de agentes (competidores, colaboradores, otras empresas, clientes, proveedores, empleados, etc.). Si damos un paso más nos encontramos con problemas de organización, motivación (propia y ajena) detectar necesidades y saber responder a ellas, manejar la diferencias individuales de los distintos agentes, gestión del tiempo, manejo de información, falta de recursos, eficiencia en el uso de los recursos, presión en la toma de decisiones por el escaso tiempo y la ingente información. El tiempo es una constante, porque si hablamos de microempresas, el/la empresario/a es a la vez, director/a de marketing, recursos humanos, producción, económico-financiero, y además, y en el caso de las mujeres aún más acentuado, conciliar esto con la vida familiar y personal.

En el ámbito de la educación, existe un periodo de similares características que ha sido estudiado e investigado por diverso expertos a lo largo del siglo pasado. Se trata del periodo inicial de los profesores noveles, aquellos en que comienzan su andadura profesional en el ámbito de la enseñanza, pasando de ser estudiantes a ser profesores. Este periodo, 3 primeros años de andadura más o menos, se conoce como PERIODO DE INDUCCION (4) y se considera un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo (5)

Este período es de suma importancia e influencia en la trayectoria futura de un/a profesional, un/a empresario/a, etc., porque de que en dicho periodo el aprendizaje sea mayor y más rápido, el proceso de adaptación sea también mejor y más rápido, va a depender en gran medida la consolidación de la empresa.

Definida la situación sobre la que se propone intervenir, y a la que podríamos titular como DESORIENTACION, o como ha acuñado Simon Veenman, estudioso de los

programas de inducción "Choque con la realidad" (6), vamos a definir ahora el MENTORING y los PROGRAMAS FORMALES DE MENTORING O MENTORADO, dado que esta es la herramienta que utilizaremos para la intervención.

## Mentoring y Programas Formales de Mentorado

La palabra Mentoring, procede del inglés, es la acción de "to mentor" es decir la acción de enseñar, instruir, aconsejar, guiar a otra persona y se utiliza en la literatura más moderna para definir una herramienta o forma de desarrollo personal y profesional.

La American Management Association define el Mentoring como: Un proceso de desarrollo en el que se comparte y ayuda a otra persona y se invierte en tiempo, conocimientos y esfuerzo en la mejora de otra persona, en su crecimiento en conocimientos y habilidades, y que responde a las necesidades críticas en la vida de esa persona de manera que prepara al individuo para una mayor productividad o rendimiento en el futuro.

"El Mentoring consigue el desarrollo de la potencia interior de los individuos que provienen de los comportamientos basados en valores, la agilidad mental y la creatividad junto con una excelente gestión del conocimiento, la asunción de riesgos, la capacidad de resolución de problemas, la pasión por los resultados de la actividad empresarial y la capacidad para crear equipos" (7) José Miguel Martínez Urquijo, ex directivo de Iberdrola y participante como Mentor en el Programa de Mentoring de la Universidad de Deusto.

"El mentoring es una estructura y una serie de procesos diseñados para crear relaciones de *mentoring* eficaces, orientar el cambio de comportamiento deseado de los implicados y evaluar los resultados para el tutelado, los mentores y la organización, con el primer propósito de sistematizar, desarrollar habilidades y capacidades de liderazgo de los miembros menos experimentados de la organización" (8) Margo Murray.

Para mí el MENTORING es una herramienta destinada a desarrollar el potencial de las personas, basada en la transferencia de conocimientos y en el aprendizaje a través de la experiencia, todo ello dentro de un proceso predominantemente intuitivo en el que se establece una relación personal y de confianza entre un MENTOR/A que guía, estimula, desafía y alienta a otra según sus necesidades para que de lo mejor de sí a nivel personal y profesional. En este sentido tiene tres propósitos genéricos:

- Acelerar el proceso de desarrollo personal y profesional (del mentorizado/a) a través del apoyo de una persona de mayor experiencia (mentor/a). **LIBERAR EL POTENCIAL**
- Capitalizar el saber acumulado en las personas que existen en las organizaciones o la sociedad y que pueden aportar sus experiencia a favor de otros. **TRANSFERENCIAS DE SABER HACER**
- Generar vínculos valiosos entre los mentees y mentor@s, entre los primeros y las personas de la organización, y entre los primeros y los 3º ajenos a la organización, vínculos o relaciones puedan reforzar su desarrollo personal y

profesional, el logro de sus objetivos y su posición en el ámbito donde se utilice el mentoring. PATROCINIO-RELACIONES

La persona que ayuda es el MENTOR/A, término que se halla fuertemente vinculado a la educación y la pedagogía, representando la figura de aquella persona que guía el desarrollo de otra, a través del consejo, formando el carácter y la personalidad.

Hoy en día se habla de distintos tipos de mentoring, puntual, informal, formal, entre iguales, múltiple, incluso e-mentoring. En este trabajo vamos a referirnos siempre al mentoring formal, es decir, a los programas formales y estructurados de mentoring, pero contruidos siempre o apoyados sobre una cultura de mentoring informal dentro de la organización donde se desarrollan.

Dado que el estudio que aquí hago, se refiere al ámbito empresarial, y en concreto a la situación que atraviesan los/as nuevos/as empresarios/as, denominados noveles, durante sus 3-5 primeros años de andadura empresarial, en adelante todas las referencias al mentoring y a los programas formales de mentoring, estarán adaptadas a este ámbito y a estos/as destinatarios:

- Siendo mentores/as los/as empresarios de mayor experiencia y que forman parte de las redes empresariales.
- Los/las mentorizados/as son los/as empresarios/as noveles
- El ámbito de actuación es el ámbito empresarial y dentro de este las asociaciones, federaciones, clubs, círculos de empresarios/as

En los programas formales de mentoring hay otra figura que es el COORDINADOR/A del programa. Es la figura de enlace entre la Organización que implanta y desarrolla el mentoring, en este caso sería la "Red empresarial", los Mentores/as y los/as empresarios/as noveles. El Coordinador/a debe poseer un conocimiento profundo de lo que es el Mentoring y tener experiencia en procesos de Mentoring, haberlos vivido, conocido.

También debe conocer la organización y el ámbito donde se a implantar el Mentoring, no es necesario que pertenezca a ellos pero si que los conozca. Otra característica importante es que posea experiencia en gestión de recursos humanos y habilidades interpersonales pues la mayor parte de su trabajo va a consistir en resolver problemas entre personas, en formar parejas, evaluar las relaciones entre las parejas.

Puede ser de dentro o fuera de la organización y puede intervenir una vez diseñado el programa, o ya desde antes, diseñándolo. Su rol básico es implantar, coordinar y evaluar el programa.

Mi criterio es que el rol de COORDINADOR debe profesionalizarse, dado que es importante que tenga experiencia y conocimiento sobre mentoring. Asimismo creo que es más efectivo cuando interviene desde la fase de diagnóstico, y luego realiza también el diseño, implantación, coordinación y evaluación, lo cual no es óbice para que dentro

de la organización se nombre un coordinador interno sobre el que se deleguen alguna de las funciones propias del coordinador y que por sintetizar serían:

- 1) Crear y mantener la base de mentores/as: reclutarlos, motivarlos, implicarlos, hacer un seguimiento de su actuación, conocerlos, indagar sobre su posición en la organización, apoyarlos y proporcionarles feedback
- 2) Dirigir sesiones colectivas de mentoring dirigidas a sensibilizar e introducir cultura de mentoring en la organización, captar mentores/as y mentees.
- 3) Facilitar material, información, recurso a los mentores/as
- 4) Archivo de la documentación del programa: Fichas de Mentores, Fichas Mentorizados, Selecciones, Contratos, Evaluaciones, etc.
- 5) Coordinar actividades
- 6) Informar a la organización de la marcha y resultados del programa, así como de las dificultades que se presentan y como solucionarlas o superarlas.
- 7) Formar las parejas
- 8) Resolver conflictos

Todo programa de mentoring formal se basa en la relación que se establece entre dos personas, el/la mentor/a y el/la empresario/a novel. Esa relación en un programa formal, tiene una duración límite prefijada de antemano, entre 1 y 2 años según los casos. Durante dicha relación el mentor/a ayuda a su tutelado/a a conseguir el objetivo del programa, consolidar la empresa novel, en nuestro caso, y esa ayuda se realiza a través tanto de sesiones de trabajo presenciales entre ambos, como de seguimiento a través de teléfono, mail y otros encuentros informales. La relación es personalizada, dado que el mentor/a siempre va a ejercer su rol en función de las necesidades de su mente, por lo tanto el plan de trabajo que se elabora para alcanzar el objetivo, es totalmente personalizado, hasta el punto que quien realmente lo diseña es el mentorizado/a, y el mentor/o se limita a ser un oyente, consejero, catalizador, guía, según los casos.

Si bien hay una duración límite y unas fases prefijadas, ninguna relación pasa por las mismas fases de la misma manera, ni en el mismo tiempo, ni durante el mismo tiempo, debido a que el proceso es formal, pero la relación es personalizada.

Alrededor de esta relación personalizada, se diseña todo el programa. Por razones de espacio no pretendo en este trabajo indicar el diseño pormenorizado de un programa formal de mentoring para consolidación de empresarios/as noveles, pero sí al menos dar un pequeño esbozo de cómo debería ser, puesto que con ello se puede entender el porqué las redes sociales empresariales son el espacio idóneo para implantarlos. Su esquema básico sería:

- FASE PREPARATORIA DEL PROCESO

Seleccionar y designar a un Coordinador/a que evaluará la organización, sus objetivos y necesidades y sobre todo las posibilidades de implantar el Programa. Una vez el Coordinador entre en juego, una de sus primeras tareas será diseñar el programa y presentar una planificación de acciones y tiempos. En esta fase preparatoria se produce la Selección de los Mentores/as y su formación inicial.

También se realizan dentro de la organización o su entorno Sesiones colectivas de información/sensibilización sobre el mentoring. A partir de la realización de estas sesiones se abre el proceso de inscripción de candidatos a mentorizados/as y luego se procede a la selección de las personas que participarán en el programa como mentorizados/as. (9)

Una vez que tenemos a Mentores/as y Mentorizados/as la siguiente acción es formar las parejas.

Es sin duda ésta una de los momentos clave del Programa, del buen emparejamiento depende la mayor parte del éxito del programa, sin que la formación de una pareja deba considerarse como algo inmutable, pues es perfectamente posible que se produzcan cambios de parejas.

Hay algunos que consideran que la mejor opción es que el Mentorizado/a elija a su Mentor, si bien para ello se requiere un conocimiento previo de ambos, y puede darse que el que elija no esté disponible. No obstante existe variadas técnicas de formación de parejas, que podrían utilizarse según las características de cada programa, la organización y el ámbito de actuación. (10)

Las últimas etapas de la fase de preparación son la formación de parejas y su comunicación a las partes, y la entrega al Mentor del material necesario para desarrollar el proceso de Mentoring.

- FASE DE DESARROLLO

Durante esta fase se inserta la relación mentor/a- empresario/a novel, tal y como la hemos expuesto arriba, y además se desarrollan el resto de actividades complementarias que se han diseñado dentro del programa, y que nutren y multiplican los efectos del mentoring, convirtiéndolo en un verdadero aprendizaje social.

La relación mentor/a-mentee pasa a lo largo de su duración límite por las fases de inicio, desarrollo, separación y redefinición.

Las actividades complementarias pueden ser de muy distinto tipo:

- Encuentros de conocimiento previo mentores/as-empresarios/as noveles
- Talleres prácticos sobre gestión empresarial

- Sesiones de coaching colectivo sobre habilidades directivas
- Conferencias y charlas sobre temas empresariales
- Reuniones informales entre empresarios/as noveles, mentores/as, otros empresarios
- Acciones de networking
- Grupos de debate sobre temas empresariales
- Entrevistas con empresarios/as que cuentan su experiencia sobre un tema concreto relacionado con la gestión de empresas
- Propuestas de lecturas sobre temas empresariales y grupos de aprendizaje
- Participación en eventos, jornadas y otros encuentros.

#### ● FASE DE EVALUACION

Una vez finalizado el programa formal, se realiza la evaluación del mismo, a través de la documentación generada, los cuestionarios de evaluación, y la información recogida directa e indirectamente por la coordinación del programa.

Por tanto, como herramienta de aprendizaje, podemos definir el Mentoring como una secuencia de distintas acciones y procedimientos de trabajo integrados y complementados que están organizados dentro de un marco general, que es el diseñado por la coordinación del programa, pero que en su desarrollo se adaptan de una forma intuitiva por el mentor/a a las necesidades de su "mentee".

### **Mentoring y redes sociales: Aprendizaje social**

Cuando estos programas formales de mentoring dirigidos a la consolidación de empresas noveles, se establecen dentro de una asociación de empresarios/as, es decir, de una red social, estamos conectando individuo con entorno a través de un agente social, que son los mentores/as, empresarios/as de más experiencia. Además si dentro de esa red social, se ha generado previamente una cultura de mentoring informal, lo que implica relaciones de mentoring múltiple, igual, puntual e informal de forma continua y espontánea, el impacto del aprendizaje se multiplica.

Además de generar un aprendizaje flexible (formal, informal y no formal) posibilita un desarrollo un **aprendizaje que podríamos llamar MOVIL (11)**, porque realmente el aprendizaje se puede dar en cualquier momento y lugar, todo el entorno es una fuente de aprendizaje. En la formación de mentores/as se incide especialmente en que estimulen la movilidad de sus tutelados/as, que los animen a participar en jornadas y encuentros empresariales, actos sociales donde acudan empresarios/as, que visiten otras empresas, que asistan a las reuniones periódicas de la asociación, que promuevan encuentros entre mentorizados/as, con otro/as mentores/as

De esta forma el aprendizaje se produce en distintos lugares, en aquellos lugares donde se considera que el empresario/a novel puede extraer más experiencias, conocimientos y además es un aprendizaje a través de la observación, la escucha y la formulación de preguntas, desarrollando también la intuición.

De esta forma, no hay que recibir conocimiento en un contexto y luego aplicarlo en el contexto correspondiente (lo que ocurre con el aprendizaje en el aula) si no que conocimiento y aplicación se reciben y aplican en el mismo momento y en el mismo contexto (aceleración del aprendizaje)

Lo importante es generar espacios físicos alternativos de encuentros entre empresarios/as con experiencia y empresarios/as noveles, en los que las mentor@s actúan de guías, muestran los distintos caminos o posibilidades y tratan de orientar a su mentorizadas hacia el camino más adecuado para ella, y lo hacen a través de la generación de conversaciones platónicas, es decir, conversaciones con gente que te ayuda a generar ideas al formular las preguntas correctas.

Esto puede ampliarse más, si la red social física se complementa con una con una red virtual en las que las posibilidades de conexión sean ilimitadas, y en las que el intercambio de información y conocimiento pueda fluir de forma instantánea. (12)

Así llegamos al APRENDIZAJE SOCIAL que es un aprendizaje informal que surge de la interacción de los individuos en espacios físicos y virtuales y una de cuyas principales aportaciones es el conocimiento generado a través de asociaciones de ideas, a través de intercambio de conversaciones, observación de hechos, en la interacción en muchos casos accidental de los individuos.

Lo que en definitiva se genera en estos espacios en los que pueden intervenir distintas personas en distintos momentos y lugares pero unidas en definitiva por un interés común : el mundo de la empresa, son conversaciones que dan lugar a ideas y visiones generadas desde muy diversos puntos de vista, y normalmente lo que muchas veces necesitamos para resolver un problema en nuestra empresa es verlo desde fuera, es decir, conocer como es visto por una persona ajena al ámbito concreto de nuestro problema.

Con ello se evita el pensamiento con forma de túnel, aquel que busca argumentaciones racionales dentro del propio contexto, y se potencia encontrar nuevos ambientes fuera del contexto individual para conocer otros puntos de vista.

Genera también modelos de comportamiento, que a través de la reflexión y el feedback que posibilitan los mentores sirven de patrón de conducta empresarial futura a los nuevos empresarios/as, quienes los asimilarán y adaptarán a sus características personales y a las de su negocio. Según Albert Bandura, "el aprendizaje social es una manera muy poderosa a través de la cual las experiencias de la gente y de las instituciones son transformadas en conocimiento y en destrezas" (13)

Lo que hace fuerte el aprendizaje social es la CONEXIÓN (vínculos, relaciones) más que el contenido, por eso también los/as mentores/as juegan un papel crucial en esta nueva forma de aprendizaje porque actúan de conectoras entre sus tutelados/as y el resto de personas que forman parte de los distintos ámbitos o espacios físicos en los que pueden generarse los encuentros.

Aunque pueda parecer que el aprendizaje informal es meramente casual, está claro que por los resultados que produce sobre todo en el desarrollo de las personas adultas, no

podemos dejarlo al azar. Esta es una de las razones por las que definiendo el establecimiento permanente de programas formales de mentoring en las REDES SOCIALES, para cultivar un hábito de aprendizaje informal: propiciarlo, motivarlo, incentivarlo, generarlo, conectarlo, transmitirlo. Pero sobre todo estudiar el fenómeno a través de la observación y el intercambio de experiencias, para descubrir sus claves y poder fomentar de una manera más precisa su existencia.

De esta forma, esas redes sociales, se convierten en ESCUELAS PERMANENTES del APRENDIZAJE SOCIAL, vinculando así las dos formas de aprendizaje, casual y organizado.

Como estableció VYGOTSKY ( psicólogo bielorruso de la primera mitad del siglo XX ) que desarrollo la TEORIA del DESARROLLO MENTAL por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio como una nómada aislado pues tiene necesariamente su prolongación en los demás; de modo aislado no es un ser completo. La interacción social tiene un papel fundamental (formador y constructor) en el proceso de desarrollo personal, ello significa según VYGOTSKY que algunas funciones mentales (atención, memoria, lógica, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y desarrollarse de la misma forma sin la contribución de la interacción social... (14)

De esta forma el papel de las MENTORAS es crucial en el desarrollo personal de las empresarias noveles, porque ponen a su disposición instrumentos y herramientas (conocimiento, experiencias, contactos) que han sido ya generados por la sociedad, y que amplían las posibilidades naturales de estas nuevas empresarias, y favorecen y aceleran su desarrollo emocional, intelectual y social. Lo que hacen en definitiva las mentoras es aportar oportunidades que debidamente aprovechadas por sus mentorizadas facilitan su adaptación al mundo empresarial, su socialización, su progreso. Si esto lo unimos a que esos/as mentores, ejercen su rol dentro de una red social en la que existen más empresarios/as con experiencias, y que a su vez se relacionan con otros agentes del entorno con los que las empresas interactúan, estamos hablando de multiplicar oportunidades de aprendizaje: 10 personas general más oportunidades que 1 sola, 30 personas generan más que 10 y a medida que aumenta la red de personas generadoras de oportunidades se amplían las posibilidades de desarrollo de los individuos que interactúan en dicha red.

En este orden de cosas, el mentoring, puede que represente o englobe las distintas formas de aprendizaje que a partir de las ideas de Vygotsky han sido enumeradas: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado, aprendizaje fundado en el conflicto sociocognoscitivo, elaboración de conocimientos en común, etc. (15)

*Por tanto, se considera que el plano social es clave para transmitir conocimiento al plano individual (planteamiento muy similar al aprendizaje informal); el docente, en nuestro caso las mentoras, juegan un papel importante, ya que es el mediador entre el plano social y el individual.*

El Mentoring como APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ORIENTADO interviene en lo que Vygotski denomino zona de desarrollo próximo. "Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias

*fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de ocho años de una escala psicométrica, pero, con una ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro." (16)*

Partiendo de la tesis de Vygotsky de que la educación debe orientarse más bien hacia la zona de desarrollo próximo, nuestra apuesta es aportar a las empresas noveles la ayuda, consejo y guía de empresarios/as con experiencia que actúan como mentore/as, desarrollando un rol de organizadoras y facilitadoras del aprendizaje.

Así enseñan distintos puntos de vista sobre el mismo tema, problema o situación que la mentorizada plantea. Propician la generación de ideas en la mentorizadas, en vez de aportarlas ellas, guiándolas en su análisis para que sean capaces de tomar la decisión correcta y todo ello a través de la escucha activa y la formulación de preguntas socráticas. NO DIRIGEN, ORIENTAN y GUIAN

Decimos que el MENTORIG desarrolla el potencial porque partimos de los conceptos de Nivel de desarrollo que estableció VITGOSKY:

**Nivel de desarrollo real.** Es la capacidad que tenemos por sí solos para resolver de forma autónoma un determinado problema. Define la edad mental de un individuo.

**Nivel de desarrollo potencial.** Es la capacidad que tenemos para resolver un determinado problema con la ayuda de otras personas. Habilidades y capacidades en potencia, que aún no se han desplegado, pero que a través de la interacción social pueden desarrollarse.

**La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.** Es aquí donde actúan los mentores/as mediando entre el plano social y el individual y acortando el tránsito entre el desarrollo real y el potencial. La herramienta es en muchos casos la pregunta socrática.

Hasta ahora, las redes sociales se plantean como un método de aprendizaje informal, pero utilizando las figuras de los mentores/as de una forma organizada y estructurada (programas de mentorado formal) se puede combinar en ellas el aprendizaje informal con el formal. Siguiendo las teorías de Vygotsky, diríamos incluso que el aprendizaje informal a través de redes sociales debería aplicarse en el aprendizaje formal, incluyendo un nuevo elemento; el rol del profesor como mediador entre la red social y el alumno, que trasladado al aprendizaje de adultos entendido como desarrollo personal y profesional, centramos en la figura del MENTOR/A.

El aprendizaje es un ciclo, que comienza con un hecho, del que surge una experiencia, y se crea si eres capaz de detenerte a pensar y reflexionar y extraer de ella un patrón, un modelo, una guía (modelo abstracto o generalización) que utilizar en ocasiones futuras que tengan circunstancias similares. Las posibilidades de aprendizaje, y por tanto de desarrollo entendido como avance y progreso (nuevo conocimiento) se multiplican si no solo reflexionas contigo mismo, si no que reflexionas en una conversación con otras

personas, en un entorno conectado y en un entorno social. Y si además no solo puedes observar y reflexionar sobre tus propias experiencias si no sobre las de otras personas que están en contextos parecidos a los tuyos.

De esta forma el aprendizaje social atesora lo que se conoce como CAPITAL SOCIAL (17), que es lo que se ignora desde el aprendizaje formal, y en la mayoría de las organizaciones, porque las personas tendemos a dar más importancia a la sabiduría individual que a la colectiva, cuando está tiene una mayor capacidad de resolver problemas, generar cambios, ideas nuevas...

Concebimos pues un sistema de aprendizaje, en el que el/la aprendiz construye un conocimiento superior por medio del contexto e interactuando con éste, gracias a las conexiones que generan los/las mentor@s entre el plano individual y social, entendido no solo en un plano físico sino también virtual, donde "el saber" está en un proceso constante de flujo. Donde la persona, con su potencial y talento son los protagonistas porque generan y reciben a la vez conocimiento. Porque cada uno parte de un punto distinto (sus conocimientos previos) y tienen un ritmo de desarrollo distinto, y un punto de llegada (sus objetivos) distinto también, pero tienen las mismas oportunidades, no viéndose así limitada ni condicionada su capacidad de desarrollo.

El aprendizaje social es esencialmente perceptivo, por observación e imitación, tras una reflexión crítica, a través del cuestionamiento. Es un proceso por el cual la persona logra realizar una conducta nueva o alterar la frecuencia de una previamente aprendida por la observación de modelos y la reflexión y adaptación de los mismos. ¿Donde mejor que en una asociación de empresarios/as, van a observar los/as nuevos/as empresarios/as los comportamientos clave para el éxito empresarial? Que mejor referencias o modelos, que empresarios/as experimentados, debidamente seleccionados y formados para ejercer como mentores/as de empresarios/as noveles.

Aprender a ser empresario/a, requerirá unas cualidades personales y una formación, pero por muy capaces que seamos, y muy formados que estemos, no podremos aprender todo lo que significa "ser empresario/a" solo por nosotros/as mismos. La mejor forma de aprender a ser empresario/as es a través de otros que ya lo son y lo son con efectividad y "éxito" (mentores/as). Estos mentores/as actuarán como guías, facilitadores, consejeros, pero sobre todo nos ayudarán a comprender mejor el entorno empresarial y a reflexionar sobre los distintos aprendizajes y modelos de actuación que extraeremos de ese entorno y de las personas que operan en él (imitación crítica). Si además estos/as mentores/as están formados y entrenados para ejercer su rol, serán unos excelentes desarrolladores de nuestra potencia, permitiendo acelerar nuestro aprendizaje. Y si además proceden de una red social empresarial, en la que está instaurada una cultura de mentoring informal y programas formales de mentorado se posibilita un aprendizaje activo por parte del empresario/a novel, interactuando con el entorno y por tanto adaptado a éste pero además un aprendizaje modelado o vicario, mediante la observación de lo que otros empresarios/as hacen. Es decir un aprendizaje completo (consciente e inconsciente).

Ya decía Voltaire: "que hay alguien tan inteligente que aprende de la experiencia de los demás".

### 3. CONCLUSIONES

Mi propuesta para favorecer la consolidación de empresas, es acelerar el proceso de "aprender a ser empresarios/as", facilitar la adaptación de los/as empresarios/as noveles al mundo de la empresa, su socialización y la adquisición de una sólida cultura empresarial. En definitiva que aquello que, en condiciones normales tardarían aproximadamente 3 años en lograr, lo logren en 12 -18 meses.

Asimismo entiendo que los programas de mentorado formal implantados en una red de empresarios/as, evitan que el aprendizaje por ensayo-error, acabe suponiendo la muerte de un alto porcentaje de empresas, o impidiendo o retrasando el crecimiento de otras muchas.

Como a hacer empresa, se aprende haciendo, propongo aprender **de y con** los/as empresarios/as de más experiencia y además hacerlo dentro de sus redes sociales y mediante una organización del aprendizaje, no dejándolo a la casualidad o a la buena voluntad. Con programas de mentorado diseñados y coordinados profesionalmente e implantados dentro de una red de empresarios/as, se logra una APRENDIZAJE más rápido y de mayor calidad, al interactuar en el mismo entorno, en el que además debe aplicarse dicho aprendizaje, los aprendices ( empresarios/as noveles), los/as instructores/as ( mentores/as= empresarios/as con experiencia y formación como mentores/as) y las actividades de aprendizaje ( formal, informal y no formal). De esta forma se multiplican las oportunidades de aprendizaje y además se permite generar un conocimiento desde la comprensión del entorno que es a la vez generador y receptor de ese conocimiento. Lo novedoso de esta propuesta es que no deja en manos del azar o la casualidad la eficacia del aprendizaje informal, organizándolo a través de los programas formales de mentorado y que éstos se diseñan y coordinan de una forma profesional.

Los programas formales de mentorado, que aquí defiendo, y algunas de cuyas características se han apuntado en este trabajo, tiene como efecto, unidos a las redes de empresarios/as, lo siguiente:

- Generar dentro de esa red una cultura informal de mentoring, en la que los mentores/as son una referencia y unos transmisores de esa cultura de mentoring hacia el resto de la red y esto posibilita que los efectos del mentoring sean mayores a los de un mero programa formal.
- Los modelos directos de referencia para esos nuevos/as empresarios/as, los mentores, están validados, previa sensibilización, selección y formación. Con ello no solo van a ser mejores modelos, si no que además van a transmitir a sus tutelados/as la necesidad de realizar feedback, reflexión sobre conductas propias y ajenas. Se evita así la imitación acrítica.
- Las actividades diseñadas y programadas en torno a la relación mentor/empresario novel, amplían las posibilidades de ese aprendizaje social, puesto que los mentores/as actúan a la vez de canalizadores de esos recursos

hacia sus tutelados/as, de facilitadores de relaciones con otras personas a través de dichas actividades e incluso de instructores técnicos. También son el enlace de sus tutelados/os con la red, captando necesidades y problemas que a lo mejor la organización o la coordinación del programa no ha sabido detectar, y diseñando nuevas actividades para satisfacerlas o resolverlos.

- Tanto las actividades programadas, como la relación "one to one" que se da en el mentoring, posibilitan además el desarrollo de habilidades básicas en el ámbito de la empresa: intuición, análisis, toma de decisiones, comunicación, empatía...La forma de hacerlo es práctica, inmediata, rápida y adaptada al entorno y a la persona.

Para "aprender a ser empresario" lo primero es estar en posición idónea de aprender y de poder liberar el potencial, ello no ocurre cuando estamos desorientados ante una situación y entornos nuevos, por ello una de las primeras acciones a desarrollar por los mentores/as es desbloquear esa situación. Con su papel de guía, consejero/a, satisface esas primeras necesidades emocionales (autoestima, seguridad, aceptación, autoconfianza y resistencia).

Una vez despejada, la maleza, como diría Sócrates, hay que socializar a la persona en el entorno, relacionarla con otros/ nuevos empresarios/as, con otros/as empresarios de experiencia, con otros agentes. Aquí ya se está comenzado a transmitir la cultura empresarial, y a transferir experiencias de cómo se interactúa en el entorno empresarial, a crear y mantener su propia red de relaciones.

Una vez que el/la empresario/a novel va creciendo y aprendiendo, los/as mentores/as satisfacen más sus necesidades personales e intelectuales, siendo estimuladores de las mismas a través del planteamiento de retos, aportación de alternativas, nuevas ideas, entrenadores/as de habilidades y evaluadores de resultado. Orientan a largo plazo el desarrollo profesional o personal siendo modelos y aportando modelos.

Esta es la labor de los mentores/as como intermediarios entre el plano individual y el social del aprendizaje, y como conductores del desarrollo de los empresarios noveles, llevándolos de su situación de desarrollo real a la potencial. Esta labor es clave porque no es posible generar un aprendizaje constructivo y reflexivo sin eliminar previamente los factores que interfieren en la facultad de aprender, que son todos los que hemos reflejado al describir la situación de desorientación en la que se encuentran los/as empresarios noveles.

Mentores, redes, y programas de mentorado formal, se configuran en una ESCUELA DE LA EMPRESA y en un aprendizaje social y a través de la experiencia, que no solo consolida empresas, si no que genera y mantiene una sólida cultura empresarial, pudiendo hablar incluso de una CULTURA DE LA POSIBILIDAD, donde empresario no solo no se nace, y si se hace, si no que se puede llegar a ser.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

- [1] Trabajo del Dr. Claudio L. Soriano realizado a finales del 2005

**España:** "El 80% de las empresas quiebran en los primeros cinco años", según García Ordóñez, de la Universidad de Cádiz. "Las estadísticas nos hablan de una elevada mortalidad en las empresas de nueva creación: según datos de 2003, más del 70% de los negocios no llegan a los cuatro años de vida" ("Emprendedor XXI", de La Caixa).

**México:** "Al cumplir 10 años, solamente el 10% de las empresas maduran, tienen éxito y crecen" (Francisco Yáñez). De acuerdo con Cetro-Crece, "el 75% de las nuevas empresas mexicanas debe cerrar sus operaciones apenas después de dos años en el mercado".

**Estados Unidos de América:** "El promedio de vida de las empresas es de seis años y más de un 30% no llega al tercer año" (Samuelson y Nordhaus).

**Argentina:** "Sólo el 7% de los emprendimientos llega al 2º año de vida y sólo el 3% de los emprendimientos llega al 5º año de vida" (Asociación Argentina para el Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa).

**Chile:** un estudio en el que se le dio seguimiento a 67.310 empresas creadas en 1996, indicó que el 25% de ellas desapareció en el primer año, un 17% en el segundo año, el 13% en el tercer año y un 11% en el cuarto año, según informa Rodrigo Castro F.

**Hispanoamérica:** "La experiencia demuestra que el 50% de las empresas quiebran durante el primer año de actividad, y no menos del 90% antes de cinco años" (degerencia.com).

**CEPAL (organismo de las Naciones Unidas):** "En los países subdesarrollados entre un 50 y un 75% de las nuevas empresas dejan de existir durante los primeros tres años".

- [2] Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Libro Verde – El espíritu empresarial en Europa» 2004
- [3] Sobre el concepto de tránsito ver D.J. LEVINSON " The seasons of a man's life. Experto psicólogo en desarrollo de adultos que señala que la tarea de los mentores en los periodos de tránsito consiste en ayudar a buscar posibilidades en uno mismo, y en el entorno que nos rodea y ámbito en el que actuamos, en modificar nuestra estructura mental presente, lo bastante o lo suficiente, como para iniciar una nueva etapa con éxito.
- [4] VONK, J.H.C " Teacher Induction: The great omission in education".1994 "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Ducht

- Experience" 1996. La inducción es la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo.
- [5] BOLAM, R. "Teacher Recruitment and Induction" International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. Oxford.1995
- [6] "The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next? British Journal of In-Service Education. 1995
- [7] VEENMAN, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers". Review of Educational Research. 1984
- [8] José Miguel Martínez Urquijo, ex directivo de Iberdrola y participante como Mentor en el Programa de Mentoring de la Universidad de Deusto.
- [9] Margo Murray.(Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate and Effective Mentoring Program, 1991, 5)
- [10] De Miguel, M<sup>a</sup> Luisa "Curso Mentoring: Implantación y Desarrollo" 2008. "Puede darse una variante dentro de estos programas, más flexible, consistente en tener abierto de forma permanente el programa, posibilitando la incorporación de empresarios/as noveles, según solicitud y posterior evaluación y selección. Esta variante supone determinados ajustes en el programa"
- [11] De Miguel, M<sup>a</sup> Luisa "Curso Mentoring: Implantación y Desarrollo" 2008. "Otra posible técnica a utilizar para formar parejas consistiría en:
- 1º Organizar una Mesa redonda con mentores y mentorizados dirigida y supervisada por el coordinador que puede apoyarse de otros profesionales.  
En esta mesa se posibilitaría el conocimiento mutuo entre los participantes a través de intercambio de opiniones sobre los distintos aspectos clave del Mentoring: La relación, Que no debe hacer el mentor, Que debe exigir y esperar del mentor. El feedback, Que actitud debe adoptar el mentorizado, La agenda del proceso. Las sesiones, El Plan de Trabajo
  - 2º Cada parte seleccionaría por orden de preferencia a quienes elegiría como Mentor/a o Mentorizado/a con un máximo de 5 preferencias.
  - 3º Evaluación del proceso mediante visionado de videos y listado de preferencias cruzado.  
No obstante ningún método es infalible y quizás la mayor garantía en la formación de las parejas este en encontrar mentores y mentorizados comprometidos con el Programa, flexibles y con capacidad de adaptación, máxime si tenemos en cuenta que una de las mayores cualidades del Mentor/a debe ser el saber adaptarse constantemente durante la relación a las necesidades de su mentorizado/a.
- [12] De Miguel, M<sup>a</sup> Luisa "Ponencia El Mentoring como herramienta de aprendizaje informal" Encuentro Trasnacional "Fostering Self Entrepreneurship for Women in Adult Education" Programa Europeo Grundtvig Learning Partnership Sócrates Female 31/03/08 Centro Integral de la Arena. Gijón

[13] Sobre la importancia de las redes virtuales ver:

Martín Vares, Laura Oliveros

García García, Mercedes

Ruiz de Miguel Covandonga

Macías Valverde Andres

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: "Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (REMUC)

Contextos educativos, 6-7 (2003-2004)

[14] BANDURA, ALBERT : " *Social Learning Theory*" (1977),

[15] IVIC, IVAN: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799. ©UNESO: Oficina Internacional de Educación, 1999  
LEV SEMIONOVICHVYGOTSKY (1896-1934)

[16] (Doise y Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1989; Stambak es *al.*, 1983; Cresas, 1987;Rubcov,1987; Brown y Palincsar,1986).

[17] FERNANDO CHAPARRO, PH D ( Secretario Ejecutivo del Foro Global de Investigación Agropecuaria de la FAO)" La capacidad de generar procesos dinámicos de aprendizaje social, a nivel de una organización, de la comunidad, o de instituciones sociales básicas, es el elemento más crítico de las sociedades del conocimiento. Uno de los principales recursos con los que cuenta un país son sus organizaciones. Estas últimas pueden ser organizaciones de producción (empresas), organizaciones académicas (universidades), organizaciones de investigación y desarrollo tecnológico (centros de investigación e institutos tecnológicos), organizaciones políticas (partidos políticos), u organizaciones en cualquier sector de la actividad humana." Ci. Inf, Brasilia v.30, n1, p 19-31, jan/abr 2001

❖ Cohen, Norman H. "Perfil de Competencias del Mentor",1998

❖ Cohen, Norman H. "Effective Mentoring", 1999

❖ Comisión de las Comunidades Europeas. " El libro verde del espíritu empresarial en Europa", Bruselas 21/1/2003 COM (2003)

❖ Comité Económico y Social de la Unión Europea. "Dictamen sobre el tema Libro Verde- El espíritu empresarial en Europa", 2004

❖ De Miguel, Maria Luisa. "Curso Mentoring: Implantación y Desarrollo", 2008

❖ Harvard Business Essentials. "Coaching y Mentoring", 2005

❖ Levinson, D.J. " The Seasons of a Man´s Life", 1998

❖ Longworth, Norman. " El aprendizaje a lo largo de la vida", 2003

- ❖ López Nicolás, Carolina y Meroño Cerdán Ángel L. "Propuesta de un modelo de Gestión del Conocimiento", Universidad de Oviedo, Departamento de Organización de Empresas y Finanzas, Facultad de Economía y Empresa, 2002
- ❖ Nigro, Nicholas. "The Everything Coaching and Mentoring Book", 2002
- ❖ Macías, Rosana. "El Mentoring como proceso de gestión de la innovación", Revista Human Coaching, <http://www.human-coaching.net>, 2007
- ❖ Marcelo García, Carlos. "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", Revista Iberoamericana de Educación nº 19, Enero-Abril 1999
- ❖ Martínez Martínez, Isabel M. y Salanova Soria María. "Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tu puedes"
- ❖ Murray, Margo. "Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate and Effective Mentoring Program", 1991
- ❖ Ortiz, Estibaliz. "La práctica del Mentoring en la Empresa: Estudio de dos multinacionales en España", 2003
- ❖ Piera, Gustavo. "La Travesía", 2006
- ❖ Ribeiro, Lair. "Inteligencia Aplicada", 2003
- ❖ Rubio Gil, M<sup>a</sup> Ángeles. "El proceso de socialización en la empresa: inducción y ajuste persona-puesto de trabajo en el período", CEF nº 45/2006, 2006
- ❖ Salanova Soria, Marisa. "Organizaciones Saludables y Desarrollo RRHH", CEF nº47, Junio de 2008
- ❖ Salanova Soria, Marisa y Schaufeli Wilmar B. "El Engagement de los empleados", CEF nº62/2004, Diciembre de 2004
- ❖ Soler, María Rosa. "Mentoring: estrategia de desarrollo de Recursos Humanos", 2003
- ❖ Trias de Bes, Fernando. "El libro Negro del Emprendedor", 2007

## MENTORÍA ENTRE ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE INGENIERÍA: RESULTADOS EN LA ETS DE INGENIEROS INDUSTRIALES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**Gabriel Pinto, Laura García Parra y Berenguela Monforte**

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales  
Universidad Politécnica de Madrid  
José Gutiérrez Abascal 2, 28006 Madrid  
e-mail: gabriel.pinto@upm.es web: <http://www.etsii.upm.es/ieducativa/index.htm>

### RESUMEN

*Desde el año 2004, se viene desarrollando, en la ETS de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid, un programa de mentorías entre alumnos. Dicho programa consiste, esencialmente, en una actividad de mentorización para alumnos universitarios de nuevo ingreso, de primer curso, en la que los mentores son alumnos de últimos cursos asesorados en su tarea, a su vez, por un profesor tutor. En este trabajo se discuten los resultados obtenidos en los últimos años con esta actividad y se resumen las opiniones de los agentes implicados (alumnos mentores, alumnos mentorizados y profesores tutores), manifestadas a través de encuestas específicas. La actividad, organizada anualmente por la Sección de Innovación Educativa del Centro, tiene como principales objetivos contribuir a la formación en ciertas competencias transversales o genéricas (trabajo en equipo, gestión de la información, liderazgo, organización del tiempo, elaboración de informes, entre otras) para los alumnos mentores, y ayudar en su integración al Centro a los alumnos de primer curso. Los resultados y opiniones de las personas implicadas en el programa son altamente positivos, en términos generales. En este trabajo se incluye también una descripción del programa de formación de los alumnos mentores, que se ha modificado en el curso 2008/09.*

### 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan las características y resultados principales de una actividad de mentorización entre alumnos universitarios de Ingeniería, llevada a cabo en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid (ETSII-UPM). En esta Escuela se imparten actualmente, además de diversos postgrados (9 Másteres oficiales, 12 titulaciones propias y 19 programas de Doctorado) y tres estudios de segundo ciclo (Ingeniero de Organización Industrial, Ingeniero en Automática y Electrónica Industrial, y Graduado Universitario en Ingeniería de la

Energía), las titulaciones de Ingeniero Industrial (desde hace más de siglo y medio) y de Ingeniero Químico (desde hace seis años), ambas con una duración de cinco cursos. Es previsible que todas estas titulaciones sufran la reestructuración propia de la legislación vigente, como consecuencia de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior, en septiembre de 2009 o, a lo sumo, en septiembre de 2010, con lo que se transformarán en titulaciones de Grado (de cuatro cursos) y Postgrado (Másteres y Doctorados).

En todo caso, actualmente, el número de alumnos que inician anualmente las dos titulaciones de las Ingenierías Industrial y Química es del orden de 420 y 70, respectivamente. Como en otros estudios de Ingeniería del entorno nacional e internacional, se aprecian importantes tasas de fracaso escolar, especialmente en el primer curso.

Vince Tinto define las bases del éxito de los estudiantes [1] y dos de ellas las describe como "las interacciones formales u informales con compañeros y profesores" y "la integración en clase y en el centro a nivel académico y social". Se considera así clave todo el aspecto interactivo y social en el Programa de Mentoría. Por ello, para mejorar la integración de estos nuevos alumnos en la dinámica general de la Escuela se lleva a cabo, desde el año 2004, una actividad de mentorización hacia ellos, mediante la labor de alumnos mentores, que están cursando el segundo ciclo de los estudios.

Aparte de facilitar la acogida de los alumnos de nuevo ingreso, la actividad tiene como objeto el fomento de ciertas habilidades y competencias por parte de los alumnos mentores, como se comenta en párrafos posteriores, además de aprovechar su experiencia como alumnos de la Escuela.

La actividad de mentorización o asesoramiento de alumnos por otros alumnos no es ciertamente nueva, sino que, por el contrario, es muy habitual en el entorno universitario, especialmente en el mundo anglosajón. Por ejemplo, en octubre de 2008 aparecían en el buscador *Google* de Internet cerca de cien mil documentos que incluyen los términos *mentor*, *alumnos* y *Universidad*, y cerca de trescientos mil documentos con los términos *peer mentoring*, *University* y *students*.

## 2. PROGRAMA DE MENTORIZACIÓN ENTRE ALUMNOS EN LA E.T.S.I DE INGENIEROS INDUSTRIALES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

Las características generales y las competencias que permiten desarrollar los programas de mentorías entre alumnos universitarios han sido descritas por varios autores [2,3], pero no existe abundante bibliografía sobre la efectividad de estos programas de forma cuantitativa. En este sentido, destaca el trabajo reciente de Fox y Stevenson [4], donde se describe la efectividad (en términos de rendimiento académico) de la mentorías entre alumnos desarrolladas en la Universidad de Dundee (Escocia, Reino Unido).

El programa de mentorización entre alumnos que se lleva a cabo en la ETSII-UPM ha sido descrito en otros trabajos previos [5,6]. De forma breve, con dicho programa se pretende:

- Facilitar la integración y orientación académica, social y administrativa dentro de la Escuela a los alumnos de nuevo ingreso de primer curso, y mejorar su rendimiento académico. En este sentido, la actividad es una herramienta más que el Centro pone a disposición de los alumnos, entre otras actividades de acogida (jornadas informativas, curso propedéutico, información en páginas Web, y otras).
- Promover la formación y el desarrollo de ciertas competencias transversales o genéricas, en los alumnos mentores, como son las habilidades de comunicación, relación personal, trabajo en equipo, organización del tiempo, liderazgo, gestión de la información, elaboración de informes escritos, entre otras.
- Fomentar la implicación de los alumnos en la problemática y el quehacer cotidiano de la propia institución, sintiéndose parte de ella y no un mero agente pasivo.
- Favorecer una mayor variedad de posibilidades de completar actividades de libre configuración o elección, como había sido sugerido reiteradamente por la delegación de alumnos. En este sentido, la actividad de mentoría entre alumnos se enmarca en la ETSII-UPM como una actividad de libre configuración que recibe el nombre de "Gestión de equipos humanos: formación de alumnos mentores", con un valor académico de 4,5 créditos.

Para llevar a cabo esta actividad se cuenta con la labor desarrollada por diferentes agentes implicados, como son:

- Un coordinador, que es el Coordinador de Innovación Educativa del Centro (en la actualidad es el primer firmante de este trabajo).
- Profesores Tutores, cuyas funciones principales son orientar, asesorar y evaluar la función de los alumnos mentores. El número medio de alumnos mentores asignados a cada profesor tutor está entre 3 y 5. La función de tutor tiene carácter voluntario entre el profesorado, si bien es de esperar que con las nuevas políticas de evaluación de la actividad docente desde diversas instancias y agencias de Calidad, vaya adquiriendo un mayor reconocimiento. Durante el mes de junio previo al inicio del siguiente curso, se informa sobre esta posibilidad al conjunto de profesores de la Escuela a través de correo electrónico. En los cinco cursos académicos en los que se ha realizado la actividad, el número de profesores tutores ha variado entre 6 y 11. Un buen número de profesores desean repetir su labor como tutor una vez han realizado la actividad. Aunque se intenta que, con el tiempo, vaya participando el mayor número de docentes, ha sido necesario que repitan la labor, dado que el número de profesores con interés en ello es muy reducido en relación al número total de docentes del Centro.

- Alumnos mentores. Son alumnos de segundo ciclo (entre 19 y 36 en los distintos cursos durante los que se ha realizado la actividad) que desarrollan su actividad de mentorización con un máximo de unos ocho alumnos mentorizados. Se les informa a través de correo electrónico y de las páginas Web del Centro [7]. Por otra parte, al ser ya una actividad bien establecida en la Escuela, los alumnos saben de años previos su calendario y características.

Es más, actualmente, muchos de los alumnos que desean ser mentores conocen la actividad porque en su día, ellos fueron mentorizados. En la ficha de solicitud (ver Fig. 1 derecha) para ser admitidos como mentores en el programa se les pide, aparte de sus calificaciones en cursos anteriores y otros datos, información sobre su experiencia de participación en actividades de grupo (animadores sociales, monitores de campamento, u otras) y su motivación hacia la actividad. Son precisamente estos últimos aspectos relacionados con la motivación y la experiencia en trabajo grupal, las que determinan la selección, dado que normalmente la demanda duplica al número de plazas disponibles de mentores.

- Alumnos mentorizados. Son alumnos de nuevo ingreso de primer curso que aceptan voluntariamente ser orientados por alumnos mentores. Para fomentar el conocimiento y participación en la actividad se informa en la sesión de acogida de los nuevos alumnos, durante el curso propedéutico que se desarrollan en septiembre (antes del inicio oficial del curso) y, desde el último curso académico, se distribuye a todos los alumnos de primer curso, dentro del sobre de matrícula, un folleto informativo. Además, se colocan carteles en el Centro, como el que se recoge en la Fig. 1 izquierda. Suelen acogerse al programa de mentorización entre un 30 y un 40% de los alumnos de nuevo ingreso de las dos titulaciones (Ingeniero Industrial e Ingeniero Químico). Para formalizar su inscripción al programa, los alumnos de nuevo ingreso que lo desean, no tienen nada más que incluir la opción en el programa informático de matriculación. La asignación de mentorizados a los mentores se hace, esencialmente, agrupando a los primeros por grupo de curso común (hay siete grupos de primer curso), para que los horarios sean compatibles.
- Colaboración con la Oficina de Orientación e Incorporación Laboral (Induempleo) y el Gabinete Psicológico del Centro, donde desempeñan su labor dos de las firmantes de este trabajo (L. García y B. Monforte). Fruto de esta colaboración es la formación de los alumnos mentores, a través de un programa de seminarios, de veinte horas de duración, que se detallan en otro epígrafe. Además, dichas secciones se encargan de la selección de los alumnos mentores. Inicialmente esta tarea formativa fue desarrollada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la propia Universidad.



**TU MEJOR AYUDA**

**Programa mentor de tutela académica**

Una manera de estar junto a la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Madrid

La Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Madrid, un Programa de Tutela Académica, el Programa Mentor

El programa busca el desarrollo de competencias de orientación y asesoramiento para alumnos de cursos de últimos cursos de carrera (mentores) internos, externos y pasantes o voluntarios de nuevo ingreso (alumnos mentorizados), con la guía y apoyo de profesores tutores.

Fecha límite de solicitud: 19 de septiembre de 2008

Querer ser el mentor o ser un mentorizado en el programa, debes indicarlo mediante la aplicación informática de mentorización. Fecha límite de aplicación: 19 septiembre 2008.

<http://indusnet.industriales.upm.es>

ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS INDUSTRIALES UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**FICHA SOLICITUD SELECCIÓN PROGRAMA ALUMNOS MENTORES**  
CURSO 2008-2009

**DATOS PERSONALES:**

- Nombre y apellidos:
- Nº de matrícula:
- Teléfonos:
- Correo electrónico (preferentemente la dirección gestionada por la UPM):

**DATOS ACADÉMICOS:**

- Matriculado (previsiblemente) durante el curso 2008/09, en el curso..... de la intensificación....., en turno de clase de: mañana / tarde.
- ¿Hiciste el primer curso en la Escuela?:
- ¿Fuiste mentorizado en primer curso?:
- Año de inicio de la carrera:
- ¿Has hecho algún curso, taller o seminario complementario a tus estudios?
- ¿Has participado o participas en asociaciones, ONGs, u otras instituciones o has hecho prácticas en empresas o en Departamentos de la Escuela? (en caso afirmativo, indícalas brevemente)
- ¿Has tenido alguna experiencia llevando a un equipo de personas (trabajo, ocio,...)? (en caso afirmativo, indícalo brevemente)

**EXPECTATIVAS/MOTIVACIÓN POR EL PROGRAMA:**

- ¿Cuál es tu motivación para participar en este programa?
- ¿Cuáles son tus expectativas?
- ¿Qué cualidades crees que puedes aportar al programa?

FECHA Y FIRMA

**Figura 1.** Izquierda: Cartel anunciador del programa de mentorización, para alumnos de primer curso. Derecha: Datos solicitados a los alumnos para el proceso de selección de mentores.

El trabajo de los alumnos mentores consiste, esencialmente, en una formación teórico-práctica (en cursos anteriores tenía una duración de unas 8 horas pero, como se analiza más adelante, este curso 2008/09 se ha incrementado a 20 horas) y unas 30 horas dedicadas a reuniones, recopilación de información, y elaboración de informes (uno por cada reunión con sus mentorizados y uno final, que es el que se entrega con el visto bueno del tutor). Además de otras consideraciones (como calendario de reuniones, temas a tratar,...) que se describen en los documentos correspondientes, y que se publican en las páginas Web de Centro [6], se considera importante que, con la colaboración de los profesores tutores, los alumnos mentores sean capaces de transmitir a los alumnos de primer curso, entre otras, las siguientes cuestiones:

- Es necesario trabajar para superar los estudios, porque se exige un esfuerzo elevado. El programa de tutela académica o de mentorización supone cierta ayuda para mejorar la realización del esfuerzo y el propio rendimiento de cada alumno de primer curso.
- Hay que esmerarse en una buena planificación y en la mejora de la eficiencia del estudio (aprovechamiento del tiempo). Para ello, se sugiere que se recomiende a los alumnos de primer curso que adquieran una agenda (se comercializan en todo tipo de papelerías) en la que reflejen su planificación, horas dedicadas al estudio, prácticas, etc. La agenda académica es una herramienta, ampliamente extendida en otros niveles educativos previos a la Universidad, que favorece la reflexión sobre el tiempo dedicado al estudio, a la vez que ayuda a la organización de los alumnos.

- Hay un esfuerzo generalizado por parte de los docentes del Centro para mejorar el proceso educativo. Los alumnos desconocen frecuentemente el elevado número de profesores implicados en actividades y proyectos de innovación educativa. Por otra parte, la imagen que los alumnos tienen de los profesores responde a estereotipos que no se corresponden con la realidad. Así, hay alumnos que piensan que los profesores tienen una proporción previa de alumnos que pueden aprobar o simplemente desconocen que hay un horario oficial de tutorías donde los alumnos pueden ser atendidos por el profesor.
- Hay alumnos que obtienen unos resultados académicos excelentes y es conveniente fijarse en cómo trabajan. Además, se debe fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- La experiencia demuestra que los exámenes de Febrero (fin del primer semestre) marcan de manera importante la trayectoria de los alumnos en la Escuela durante el primer curso. Es necesario por ello trabajar las asignaturas desde principio de curso y presentarse a los exámenes (el porcentaje de alumnos que no se presentan a los exámenes es elevado).

En los cursos precedentes, la actividad de mentorización se desarrolló entre septiembre y marzo, cubriendo el primer semestre del curso. Como repuesta a la demanda de ampliación temporal del programa, durante el presente curso se ha extendido hasta el mes de mayo.

### 3. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE MENTORIZACIÓN

Una vez finalizada la actividad de mentorización, desde el curso 2005/06 se desarrollan una serie de encuestas entre los colectivos implicados: profesores tutores, alumnos mentores y alumnos mentorizados, con los resultados que se resumen en las siguientes tablas, donde se solicitaba en cada caso una valoración entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Los resultados de dichas encuestas se resumen en las tablas 1 a 3. Una primera característica a destacar en los resultados obtenidos en las encuestas es que, para los tres colectivos implicados, la valoración de los diferentes aspectos es muy homogénea (tanto en valor medio como en desviación estándar) para los tres cursos analizados.

Los profesores tutores de alumnos mentores muestran un elevado grado de satisfacción con el programa (ver Tabla 1). Además, señalan que los alumnos mejoran en capacidades que son de especial interés en la educación por desarrollo de competencias. Entre otros aspectos, cabe señalar que valoran de forma muy elevada la recomendación de continuidad del programa en años sucesivos.

Los alumnos mentores, si bien señalan (ver Tabla 2) aspectos a mejorar (principalmente los temas propuestos en las reuniones y los seminarios de formación general como mentores, etc.), muestran también un elevado grado de motivación y satisfacción con el programa, así como con la labor desarrollada. Manifiestan (y coinciden en ello con lo que valoran los profesores tutores) que su principal motivación es el espíritu de ayuda

hacia los alumnos de nuevo ingreso, seguido de la posibilidad de ver recompensada la tarea por créditos de libre elección. Curiosamente, la satisfacción es sólo moderada con la motivación e implicación de sus alumnos mentorizados, así como en el seguimiento por parte de éstos de sus indicaciones, aunque esta satisfacción ha ido creciendo en los sucesivos desarrollos del programa.

Al igual que los profesores tutores, manifiestan de forma destacada que, considerando la actividad globalmente, recomiendan su continuidad.

En cuanto a los alumnos mentorizados, expresan una valoración muy positiva del programa (ver Tabla 3), del trato de los mentores y del conocimiento adquirido sobre diversos aspectos de la Escuela. La valoración desciende al evaluar la mejora del rendimiento académico y la organización del trabajo. En otras palabras, destacan los aspectos interpersonales y de información general, pero no sienten que se traduzca de forma efectiva en los resultados académicos. Parece algo lógico, dados los objetivos y características del programa, aunque seguidamente se indica que la mentorización sí incide de forma significativa en los resultados académicos. Como los dos colectivos anteriores, recomendarían la continuidad de la actividad.

**Tabla 1.** Resumen de la opinión (entre 1 - nada de acuerdo y 5 - totalmente de acuerdo) de los profesores tutores. Se incluyen valores medios y desviaciones estándar (entre paréntesis).

<b>Cuestión sobre la actividad</b>	<b>Curso:</b>	<b>05/06</b>	<b>06/07</b>	<b>07/08</b>
	<b>Nº respuestas:</b>	11	6	6
Conozco los objetivos que se plantean los alumnos mentores.		4,4 (0,7)	4,7 (0,6)	4,0 (0,2)
Gracias a la actividad desarrollada, los mentores mejoran en la implicación de las actividades con la Escuela.		3,6 (0,9)	4,2 (0,7)	4,2 (0,5)
Gracias a la actividad desarrollada, los mentores mejoran en otras capacidades (comunicación, trabajo en grupo...).		4,3 (0,6)	4,5 (0,6)	4,2 (0,5)
Los mentores estaban motivados por desempeñar sus funciones.		4,3 (0,7)	4,8 (0,7)	4,4 (0,6)
	<b>Curso:</b>	<b>05/06</b>	<b>06/07</b>	<b>07/08</b>
	<b>Nº respuestas:</b>	11	6	6
Los tipos de motivación han sido:				
- Adquisición de créditos de libre elección.		4,2 (0,8)	4,0 (0,7)	4,0 (0,7)
- Espíritu de ayuda a otros compañeros.		4,6 (0,7)	4,5 (0,6)	3,2 (1,6)
- Interés por la Escuela.		3,6 (0,7)	3,5 (0,7)	3,0 (1,6)
- Vocación docente.		3,0 (0,6)	3,0 (0,8)	3,0 (1,4)
Los mentores se acomodaban al horario de las reuniones.		4,5 (0,7)	4,7 (0,7)	4,4 (0,9)
El conocimiento de la información que debían aportar a los mentorizados era adecuado.		4,3 (0,5)	5,0 (0,0)	3,8 (0,5)
Las funciones desarrolladas por los mentores han permitido facilitar la integración en la Escuela de los alumnos mentorizados.		4,1 (0,9)	4,7 (0,7)	4,2 (0,5)
Es adecuado que la actividad desarrollada suponga 4,5 créditos.		4,6 (0,5)	4,7 (0,6)	3,8 (0,8)
Considerando todo lo anterior y la opinión global sobre la actividad desarrollada, recomendaría que se promoviera la continuidad de esta actividad en los próximos cursos.		4,9 (0,3)	4,7 (0,4)	4,6 (0,6)

El número de asignaturas aprobadas por los alumnos de primer curso, comparando los que fueron mentorizados y los que no, es mayor en el caso de los primeros, como puede verse en la Tabla 4. Por tratarse de una actividad voluntaria es difícil analizar si también éstos son los alumnos más motivados desde un principio hacia el estudio. Los datos de valores medios de la nota de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que se recogen en la tabla 5, junto con el número de alumnos mentorizados o no en cada curso, describe que no hay una diferencia significativa al respecto. Un aspecto positivo a destacar es que el rendimiento académico, medido por el número de asignaturas aprobadas ha ido aumentando en los años analizados, para los dos colectivos de alumnos. Curiosamente, la relación entre el rendimiento académico de los alumnos mentorizados y los que no lo son, es del orden de la calculada por Fox y Stevenson en un entorno diferente (estudios de Finanzas en una Universidad escocesa) [4], sin embargo, serían necesario analizar más datos de otras fuentes para concluir que responden a un comportamiento general.

**Tabla 2.** Resumen de la opinión (entre 1 - nada de acuerdo y 5 - totalmente de acuerdo) de los alumnos mentores. Se incluyen valores medios y desviaciones estándar (entre paréntesis).

<b>Cuestión sobre la actividad</b>	<b>Curso:</b>	<b>05/06</b>	<b>06/07</b>	<b>07/08</b>
	<b>Nº respuestas:</b>			
Inicialmente estaba motivado por desempeñar mis funciones.		4,6 (0,6)	4,6 (0,6)	4,8 (0,4)
Mis principales tipos de motivación han sido:				
- Adquisición de créditos de libre elección.		3,9 (1,2)	4,1 (0,6)	4,0 (0,9)
- Espíritu de ayuda a otros compañeros.		4,3 (0,7)	4,1 (0,7)	4,4 (0,8)
- Interés por la Escuela.		2,8 (1,0)	2,9 (0,8)	3,0 (1,0)
- Vocación docente.		2,9 (1,4)	2,9 (1,0)	3,3 (1,3)
- Obtener experiencia en gestión de equipos y en comunicación.		3,9 (1,0)	4,1 (0,9)	3,9 (1,1)
Gracias a esta actividad he mejorado en mi implicación en las actividades de la Escuela.		3,3 (0,9)	3,3 (1,0)	3,5 (1,0)
Gracias a esta actividad he mejorado en otras capacidades (comunicación, gestión de equipos humanos, realización de informes...).		3,9 (0,8)	3,9 (0,7)	3,9 (0,8)
Los seminarios me han servido para desarrollar mejor mi actividad.		2,4 (1,0)	2,7 (0,9)	3,2 (0,8)
Las reuniones con mi profesor tutor me orientaron y me sirvieron para resolver dudas.		3,5 (1,0)	3,5 (0,8)	3,0 (1,1)
La mentorización ha permitido facilitar la integración de los alumnos en la Escuela.		3,9 (0,6)	4,2 (0,7)	4,2 (0,6)
Me parece adecuado el calendario de reuniones propuesto.		2,9 (1,0)	2,9 (1,0)	3,2 (1,1)
Los temas propuestos para las reuniones me parecen útiles para los alumnos de primero.		3,0 (1,0)	2,8 (1,1)	3,3 (1,0)
Los alumnos de mi grupo han seguido, en términos generales, las indicaciones que les he ido señalando en las reuniones.		3,4 (0,9)	3,6 (0,8)	3,9 (0,7)
El tiempo dedicado a esta actividad se corresponde con los 4,5 créditos que recibiré.		3,9 (0,8)	3,9 (0,9)	3,9 (1,1)
Estoy satisfecho, en términos generales, con mi labor desarrollada como mentor.		4,1 (0,6)	3,9 (0,7)	4,2 (0,8)
Estoy satisfecho, en términos generales, con la implicación y motivación de los alumnos mentorizados por mí.		3,5 (0,8)	3,2 (0,8)	4,1 (0,7)

Dada la satisfacción mostrada por todos los sectores implicados en la actividad, se considera positivo su continuidad en los próximos cursos y se recomienda su aplicación a otras instituciones universitarias.

#### 4. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MENTORES

Para el curso académico 2008/09 se ha puesto en marcha un nuevo programa de formación de mentores, por considerar que es uno de los aspectos fundamentales del programa. Se ha entendido la formación como un espacio para compartir y reflexionar acerca de algunos temas que se consideran de utilidad para la labor que van a desarrollar a lo largo de varios meses con los alumnos mentorizados. Para ello, se ha intentado diseñar unos seminarios didácticos, reforzando el aspecto lúdico y práctico de los mismos. Es una formación que desea dar respuestas a las demandas de los alumnos, haciéndose eco de sus inquietudes y necesidades. Para ello, es prioritario que se pueda desarrollar de una forma abierta y flexible. Se ha pasado de una formación de unas cuatro a ocho horas en ediciones anteriores a 20 horas para los mentores de este año. La formación consta de los cinco seminarios que se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 3.** Resumen de la opinión (entre 1 - nada de acuerdo y 5 - totalmente de acuerdo) de los alumnos mentorizados. Se incluyen valores medios y desviaciones estándar (entre paréntesis).

<b>Cuestión sobre la actividad</b>	<i>Curso:</i>	<b>05/06</b>	<b>06/07</b>	<b>07/08</b>
	<i>Nº respuestas:</i>	83	97	110
La información que presenta el mentor es interesante y de gran ayuda.		3,7 (0,6)	3,8 (0,7)	4,0 (0,8)
La información que presenta el mentor relacionada con su experiencia personal en la ETSII es de interés.		4,1 (0,7)	4,1 (0,5)	4,1 (0,5)
Las explicaciones del mentor son claras y están bien organizadas.		4,1 (0,6)	4,1 (0,6)	4,1 (0,7)
Los horarios y fechas en los que se han fijado las reuniones son los adecuados.		3,9 (0,7)	3,8 (0,7)	4,0 (0,8)
El mentor realiza una atención individualizada.		3,7 (0,8)	3,8 (0,8)	3,8 (0,9)
El mentor tiene un trato cordial y amable.		4,5 (0,6)	4,6 (0,7)	4,7 (0,4)
Es fácil concertar una reunión con el mentor al margen de las programadas.		4,5 (0,8)	4,2 (0,9)	3,8 (1,1)
El entorno de las reuniones con el mentor es el más adecuado.		4,1 (0,6)	4,1 (0,6)	4,3 (0,7)
El tiempo dedicado a cada una de las reuniones con el mentor es el más adecuado.		3,9 (0,6)	3,9 (0,7)	4,2 (0,7)
Gracias a esta actividad he organizado mejor mi trabajo.		3,3 (1,0)	3,2 (0,8)	3,6 (0,9)
Gracias a esta actividad he conocido mejor diversos aspectos de la Escuela.		4,1 (0,6)	4,1 (0,7)	4,1 (0,9)
Gracias a esta actividad me he presentado a más exámenes de los que pensaba en principio.		4,1 (1,2)	2,4 (0,9)	3,0 (1,3)
Gracias a esta actividad creo que he aprobado más asignaturas.		2,7 (1,2)	2,3 (1,0)	2,6 (1,3)
Con esta actividad he mejorado mis relaciones personales en la Escuela.		3,5 (0,8)	3,3 (0,7)	3,5 (0,8)
Me gustaría ser mentor dentro de unos años.		3,5 (1,2)	3,4 (1,1)	3,7 (1,3)
Globalmente, creo que la actividad es positiva.		4,2 (0,6)	4,2 (0,7)	4,3 (0,6)
Recomendaría a los alumnos que empiecen la carrera que se apuntaran a esta actividad.		4,2 (0,7)	4,2 (0,8)	4,4 (1,2)

**Tabla 4.** Índice general de rendimiento de los alumnos de primer curso de nuevo ingreso. Se indica en cada caso el número medio de asignaturas aprobadas (de un total de 12) en la totalidad de las convocatorias del curso.

Curso	Alumnos mentorizados			Alumnos no mentorizados		
	No presentado	Suspense	Aprobado	No presentado	Suspense	Aprobado
2004/05	3,1	3,5	5,4	3,5	3,6	4,9
2005/06	2,5	4,1	5,4	4,5	2,4	5,0
2006/07	3,5	2,3	6,2	4,2	2,2	5,6

**Tabla 5.** Valores medios y desviaciones estándar de la nota de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) y número de alumnos, mentorizados o no, en cada curso.

Curso	Alumnos mentorizados			Alumnos no mentorizados		
	Número	Nota PAU Media	Desv. estándar	Número	Nota PAU Media	Desv. estándar
2004/05	123	8,3	0,6	243	8,2	0,6
2005/06	190	8,4	0,6	235	8,3	0,6
2006/07	152	8,4	0,6	178	8,2	0,5

Los objetivos principales de los seminarios son: (i) favorecer un espacio de encuentro entre los mentores para crear un sentimiento de grupo y de colaboración dentro de éste, (ii) facilitar herramientas necesarias para el desarrollo de su función de mentores, y (iii) favorecer la formación en competencias personales y profesionales, tan demandadas en el mundo laboral. Aunque cada seminario tiene entidad propia, existe una estrecha conexión entre ellos. Evitando aportar una excesiva cantidad de teoría injustificada, el programa pone especial énfasis en mantener una metodología didáctica *práctica y vivencial*, sin dejar por ello de garantizar unos contenidos suficientes como base de la practicidad. Cada seminario incluye una dinámica de presentación, los conceptos básicos a tratar, ejercicios grupales y la petición de un escrito, individual o grupal en el caso del primer seminario, a entregar sobre las reflexiones hechas en cada seminario.

**Tabla 6.** Planificación de los seminarios formativos de los alumnos mentores.

- **Seminario 1: Empatía y gestión de equipos. (6 ½ horas)**  
 Fecha: Martes 23 de septiembre  
 En el Centro-Residencia Lucas Olazábal (UPM) en Cercedilla  
 Horario: 10'00 – 18'15
- **Seminario 2: Experiencia de mentores – mentorizados (1 ½ horas)**  
 Fecha: Miércoles 8 de octubre  
 Horario: 12'30-14'00 ó 15'30 – 17'00
- **Seminario 3: Conócete a ti mismo (4 horas)**  
 Fecha: Lunes 13 y miércoles 15 de octubre  
 Horario: 12'30-14'30 ó 15'30-17'30
- **Seminario 4: Habilidades sociales (4 horas)**  
 Fecha: Lunes 27 y miércoles 29 de octubre  
 Horario: 12'30-14'30 ó 15'30-17'30
- **Seminario 5: Habilidades para hablar en público (4 horas)**  
 Fecha: Lunes 10 y miércoles 12 de noviembre  
 Horario: 12'30-14'30 ó 15'30-17'30

En el primer seminario se quiso que se realizara fuera del contexto académico, aunque siempre dentro de un marco universitario. Se aprovecharon para ello las instalaciones que la UPM dispone en la Residencia Forestal Lucas Olazábal, en Cercedilla (a unos 60 kilómetros de la Escuela). Nada más llegar, se distribuyó a los alumnos una carpeta con una carta de bienvenida al programa, la planificación de la jornada, el calendario anual, el listado de profesores tutores, las personas de contacto, la guía de los temas a tratar en las reuniones y el modelo de informe. El objetivo fundamental de dicho seminario fue crear un buen ambiente de trabajo y un acercamiento entre los diferentes mentores, que favoreciera un clima de colaboración durante todo el programa. Se comenzó con una breve presentación del programa por parte del coordinador del programa y a continuación, acompañados de música, se hizo un análisis sociométrico del grupo. Tomando como referencia algunas variables (sexo, especialidad, nivel de motivación, aficiones preferidas, conocimiento del programa, etc.) se empezó a valorar la distribución del grupo. Durante unos quince minutos, los mentores se relajaron, se movieron por la sala y fueron conectando con sus compañeros, hasta que se presentaron por orden alfabético y se organizaron cinco grupos de trabajo.

El siguiente paso consistió en introducir el concepto de empatía: la tarea consistía en hacer un *collage* con el material que se había llevado (revistas para recortar, material de oficina, etc.). Dos eran los temas a tratar en los distintos grupos: (i) que intentaran "rebobinar" hasta primero de carrera, recordando cuáles eran sus expectativas respecto a lo que iba a ser el mundo universitario y, en concreto, la vida en la Escuela, (ii) reflexionar acerca de las dificultades con las que se encontraron en primero.

Después de un tiempo para trabajar sobre ello y aprovechar una pausa para tomar unos cafés todos juntos, hubo una puesta en común en la que cada grupo comentaba a sus compañeros cómo habían trabajado en grupo y cuáles eran las ideas que habían obtenido. Desde ese punto, se recogió de una forma más teórica el concepto de empatía y se finalizó la mañana con un magnífico vídeo de una campaña contra el cáncer donde queda bien reflejado lo que es y significa la empatía.

Después de la comida, que es un espacio importante para poder relajarse y relacionarse a otro nivel, se trataron por la tarde otros conceptos clave: habilidades de comunicación, el liderazgo y *mentoring versus coaching*. De nuevo, la metodología fue interactiva, mediante el uso de textos y vídeos que permitieran a los alumnos hacer una lluvia de ideas y reflexionar por ejemplo, acerca de los obstáculos de la comunicación. Se terminó con una "dinámica de cierre", para que cada uno pudiera, mediante una frase, sintetizar lo que había supuesto la jornada. Se pasó una encuesta de evaluación, cuyos resultados se resumen en la Tabla 7, y que demuestra un elevado grado de satisfacción con la actividad. En la Figura 2 se muestran diversas imágenes de dicha jornada.

**Tabla 7.** Valoración (entre 1 - nada de acuerdo y 5 - totalmente de acuerdo) del primer seminario formativo por los alumnos mentores. Se incluyen valores medios y desviaciones estándar (entre paréntesis).

<b>Aspecto evaluado</b>	<b>Valor medio</b>
<b>1. Desarrollo del curso:</b>	
Organización del curso	4,2 (0,7)
Nivel de los contenidos	3,7 (0,6)
Duración de las jornadas	2,8 (0,8)
Horario de las jornadas	2,7 (0,9)
<b>Aspecto evaluado</b>	<b>Valor medio</b>
Lugar donde se han desarrollado	4,4 (0,7)
Utilización de los contenidos aprendidos	3,8 (0,7)
Utilización de los ejercicios prácticos	3,7 (0,9)
Utilización de medios audiovisuales	3,8 (0,8)
Realización de trabajo en equipos	4,0 (0,8)
Ambiente del grupo de alumnos	4,4 (0,7)
<b>2. Evaluación de los ponentes:</b>	
Han cumplido con los objetivos propuestos	4,2 (0,7)
Han sabido motivar al grupo	4,1 (0,7)
Han propiciado buena comunicación	4,5 (0,5)
Han fomentado el trabajo en equipo	4,3 (0,6)
Conocimientos de la materia	4,3 (0,6)
Capacidad didáctica y comunicativa	4,2 (0,7)
<b>3. Tu participación en el curso</b>	
Tu motivación ha sido	3,6 (0,7)
Tu participación ha sido	3,4 (0,7)
La asimilación de contenidos ha sido	3,7 (0,7)
La aplicación en tu puesto sería	3,9 (0,6)
<b>4. Valoración global del Seminario</b>	
	4,0 (0,6)

En el Seminario II (Experiencia de mentores – mentorizados), se propuso a "ex-mentores" y a "ex-mentorizados" la posibilidad de colaborar con el programa de este año. Se contó con la participación de ocho alumnos, cuatro que habían sido mentores y otros cuatro que habían sido mentorizados en cursos anteriores. La finalidad era introducir los conceptos de refuerzo positivo, balance equilibrado y el de motivación. Inicialmente se hizo una puesta en común mediante una dinámica de presentación donde los nuevos mentores pudieran compartir su primera reunión y hablaran de sus dificultades y temores pero también y sobre todo de los puntos positivos que habían sacado en este primer encuentro. Buena parte de la sesión se dedicó a escuchar a estos alumnos de otras ediciones que contaron su experiencia y se creó un espacio de dudas y preguntas abiertas que ayudaron a orientar a los nuevos mentores.

En el Seminario III (Conócete a ti mismo) las ideas clave son conceptos relacionados con la autoestima y con la inteligencia emocional, en concreto: capacidades y limitaciones, la aceptación, el pensamiento positivo, la autoconciencia, el conocimiento de las emociones y el manejo de éstas. Fue un espacio y un momento importante para el grupo ya que el nivel de profundización y conocimiento del grupo fue mayor. Debido al clima de compañerismo ya existente, el seminario se desarrolló con mucha facilidad.

Los Seminario IV (Habilidades sociales) y V (Habilidades para hablar en público) están pendientes de impartición al elaborarse este texto.



**Figura 2.** Fotografías del primer seminario formativo de alumnos mentores, desarrollado en las instalaciones que la UPM posee en Cercedilla (a 60 km del Centro).

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han expuesto las características principales y resultados del programa de mentorización entre alumnos, desarrollado en los últimos cinco años en la ETSII-UPM. Tanto los alumnos de primer curso mentorizados, como los mentores y los profesores tutores de éstos, han mostrado, en términos generales, una opinión bastante favorable al citado programa. Durante el presente curso, con objeto de mejorar la formación en competencias adecuadas a su labor, para los alumnos mentores, considerando además que les serán de utilidad en su futuro profesional, se ha incrementado el número de horas formativas, y se ha desarrollado un plan formativo más completo.

Como señalan Fox y Stevenson [4], entre las ventajas del programa de mentorización se puede citar un coste mínimo de implementación y efectos positivos, algunos cuantificables, experimentados por los participantes, lo que aconseja su continuidad. Sin duda, a través de las impresiones recogidas al final de cada curso y de las ideas recogidas en las diferentes jornadas formativas, apostamos por incorporar constantes mejoras en las siguientes ediciones del programa, además de abogar por una cada vez mayor difusión e información acerca de éste.

## **Anexo I: Relación de temas a tratar en las reuniones profesor-mentores**

En las reuniones entre cada uno de los profesores tutores y los alumnos mentores de su grupo, el profesor tutor debería disponer de los informes elaborados por los mentores correspondientes respecto de las reuniones mentor-alumnos que hayan tenido lugar hasta la fecha. La visita a Departamentos, laboratorios, biblioteca u otras se deberían coordinar para que se realicen simultáneamente por los grupos de los alumnos mentores de un tutor, al objeto de optimizar esfuerzos. Además, se abordará la problemática que se encuentre y se prepararán las posteriores reuniones de los mentores con sus alumnos mentorizados.

Si bien los alumnos mentores tienen libertad para alterar el orden o profundidad de los temas tratados, se proponen unas pautas básicas y temas a tratar, para lo que se ha tenido en cuenta la importancia relativa de los temas y la conveniencia de los mismos en función del calendario. La organización de cada reunión podría ser básicamente la siguiente: Bienvenida; Interesarse por los posibles problemas, dudas o cuestiones que pudieran plantear los alumnos mentorizados; Discusión de los temas previstos para la reunión; Planteamiento de nuevos temas y preguntas; Determinación de fecha y lugar para la próxima reunión. Los temas que se sugiere abordar en las sucesivas reuniones previstas son los siguientes:

### **1ª Reunión: Presentación de la Escuela.**

- Bienvenida a la Escuela.
- Presentación del alumno mentor (Curso actual, experiencia en la Escuela, perspectivas...).
- Presentación de los alumnos. Es conveniente, en este caso, para facilitar la tarea, que cada alumno mentor elabore una ficha-registro (se muestra el ejemplo propuesto en la Tabla 8) por cada alumno mentorizado en el que recoja, al menos, la siguiente información: nombre y apellidos, número de matrícula, correo electrónico, teléfono, procedencia (Centro, tipo de Centro, itinerario seguido,...), asignaturas cursadas en 2º de bachillerato, nota de selectividad, expectativas ante sus estudios en la Escuela y la actividad y asistencia a las reuniones.
- Repaso de responsabilidades y de expectativas frente a la actividad.
- Conocimiento del edificio de la ETSII: despachos, laboratorios, tableros informativos, Departamentos, sitios donde se puede estudiar en la Escuela (rotonda, biblioteca, sala multiusos, aulas informáticas, ...).
- Tableros de anuncios de los Departamentos.

- Forma de solicitar taquillas.
- Becas de comedor y de libros.
- Ubicación y horarios de la Sección de Publicaciones y del Servicio de Repografía.

**Tabla 8.** Ejemplo de ficha-registro de cada alumno mentorizado.

Datos del alumno mentorizado nº:	
Nombre:	Apellidos:
Teléfono:	E-mail:
Número de matrícula:	
Centro de procedencia:	
Tipo de Centro:	
Itinerario seguido en Bachillerato:	
Nota de selectividad:	
Expectativas ante la Escuela:	
Expectativas ante la actividad de mentorización:	

2ª Reunión: Búsqueda de recursos y revisión de las asignaturas.

- Biblioteca: préstamo, horarios, normas, posibilidad de uso en otros Centros de la U.P.M.,... Debe concertarse cita, para que la Jefa de la Sección oriente a los alumnos mentores y mentorizados.
- Páginas Web de la Escuela, Departamentos y UPM. Correo electrónico de alumnos en la Escuela y en la UPM. Funcionamiento de AulaWeb y de la plataforma "Punto de Inicio" elaborada en el rectorado.
- Revisión de las asignaturas. La idea principal es que se revisen las asignaturas que los alumnos han de seguir en primer curso y que los mentores transmitan sus experiencias al respecto, para orientar a los alumnos a abordarlas con mayor efectividad. Entre otros aspectos se deberían tratar:
- Asignación de asignaturas y profesores a Departamentos
- Enfoque de las asignaturas: método de estudio (constancia en el trabajo, llevar las materias al día, tareas propuestas,...), apuntes y bibliografía recomendada, ejercicios, exámenes (dónde encontrarlos y la necesidad de no estudiar sólo con exámenes), necesidad de autoevaluarse periódicamente (por ejemplo con problemas de exámenes previos), etc. Es importante insistir en la necesidad de una planificación adecuada.
- Prácticas.
- Necesidad de organización del trabajo y del tiempo de estudio. Recomendación del uso de agenda escolar.
- Libros: compra, biblioteca,...
- Academias: en muchos casos los alumnos se matriculan en ellas y les supone el empleo de un tiempo que les sería más efectivo de otra manera.
- Profesorado: incentivar el uso de tutorías.
- Búsqueda de recursos. Se pretende recordar a los alumnos que disponen de mucha información en la Escuela y que tienen que esforzarse por informarse sobre lo que necesitan.

### 3ª Reunión: Resultados del curso de Septiembre. Estructura de la carrera. Delegación de Alumnos y Elecciones a representantes.

- Resultados del curso de Septiembre y de la prueba de nivel. Se trata de analizar lo aprendido en las distintas asignaturas del Curso de Septiembre, orientando a los alumnos hacia el estudio de los temas en los que han encontrado una formación más deficiente.
- Estructura de la carrera. Esencialmente se analiza la estructura de créditos y de intensificaciones, así como los tipos de asignaturas (troncales, obligatorias, optativas y de libre elección).
- Introducción al Espacio Europeo de Educación Superior para justificar la metodología de varias asignaturas (Dibujo I, Química I, Mecánica I...).
- Delegación de Alumnos:
- Integrantes y ubicación. Se puede concertar una visita con cualquier miembro de Delegación de Alumnos, para que expliquen sus funciones y actividades.
- Servicios y participación.
- Ayudas que prestan los delegados de alumnos.
- Elecciones a representantes, dadas las fechas próximas de elecciones a Junta de Escuela, Consejos de Departamento, Delegados de grupo, etc., se trata de que se informe de la importancia de las mismas y vean los alumnos que cualquiera puede y debe participar, bien como candidato a representante, bien como votante.

### 4ª Reunión: Normativas académicas.

- Revisión de las normativas académicas más importantes para un alumno de primero.
- Normativa de permanencia.
- Normativa académica.
- Normativa de exámenes.
- Reglamento de exámenes.

### 5ª Reunión: Servicios de la ETSII, Servicios adicionales de la UPM y Clubes y Asociaciones de la ETSII.

- Servicios de la ETSII.
- Enfermería.
- Asistencia psicológica.
- Servicios Adicionales de la U.P.M.
- Bibliotecas (ubicación y horarios).
- Actividades culturales
- Clubes y Asociaciones de la ETSII-UPM: Abraxas, ACEII, Awa, El Lagar, ISF, Grupo Desarrollo Sostenible, Grupo Erasmus Industriales, Coro Semicírculo, Club Deportivo, Asociación de Antiguos Alumnos...
- Características y ubicación.
- Servicios ofrecidos.
- Actividades organizadas.

#### 6ª Reunión: Becas, ayudas al estudio y exámenes.

- Revisión de las becas y ayudas al estudio: becas Erasmus, programa Séneca, bolsas de viaje, becas de colaboración.
- Recomendaciones fundamentales para exámenes.
- Necesidad de estudiar en el período de Navidades.
- Tipos de examen (asignaturas).
- Información del horario y ubicación de exámenes.
- Forma de afrontar el estudio para los exámenes.

#### 7ª Reunión: Revisión de las recomendaciones para afrontar los exámenes.

- Recalcar la importancia de los exámenes y de orientar a los alumnos en la preparación de éstos. Animarles a que se presenten y que los preparen adecuadamente.
- Revisiones de exámenes.
- Importancia de consultar prectas.

#### 8ª Reunión: Recapitulación y evaluación de la actividad de mentorización.

El objetivo de la reunión es recopilar, de la forma más objetiva posible, todas aquellas recomendaciones, comentarios y sugerencias de mejora a la actividad, con objeto de mejorarla en cursos sucesivos. En esta reunión se distribuirá una encuesta final para que sea rellenada por los alumnos, en la que habrá secciones dedicadas a evaluar todos los aspectos del Programa (organizativos, contenidos, recursos, herramientas de soporte, mentores, tutores, coordinadores, etc.). Además, en esta reunión se debería abordar un análisis de los resultados obtenidos en las calificaciones de las distintas asignaturas y las recomendaciones para abordar el segundo cuatrimestre.

Además de estas ocho reuniones programadas, se sugiere a los alumnos que establezcan otras dos reuniones para tratar otros temas que puedan ser de interés.

### **Anexo II: Modelo de informe**

Después de cada reunión, es necesario que cada alumno mentor prepare un informe escrito en el que se recojan al menos cuestiones como: fecha y hora de la reunión, lugar, asistentes, ausencias, orden del día (temas previstos), temas sugeridos, temas tratados, conclusiones, fecha y temas planteados para la siguiente reunión. Estos informes son la principal fuente de información entre los alumnos mentores y los profesores tutores. En la Tabla 9 se recoge el modelo de informes parciales que se ofrece a los alumnos mentores.

**Tabla 9.** Ejemplo de informe parcial de cada reunión.

1ª Reunión.
Fecha:
Lugar:
Duración:
Asistentes:
Ausencias:
Temas previstos:
Temas tratados:
Conclusiones:
Fecha y temas planteados para la siguiente reunión:

Al final de la actividad se deberá realizar un informe global, que recopilará los informes de las reuniones, así como las conclusiones y sugerencias de cada mentor. Un modelo orientativo es:

- Portada (1 página): Título; Nombre, apellidos, número de matrícula, curso y especialidad; Profesor tutor; Visto Bueno del profesor tutor
- Breve descripción de la actividad (1 página): Contexto; Razones y motivos para ser mentor; Forma de enterarme de la actividad; Expectativas previas.
- Fichas de los alumnos mentorizados (1 página).
- Informe de las reuniones (1 ó 2 páginas por reunión): Fecha; Lugar de reunión; Asistentes; Ausencias y bajas definitivas; Tiempo de duración de la reunión; Temas previstos; Temas tratados con las observaciones pertinentes; Sugerencias y temas propuestos para la siguiente reunión.
- Conclusiones (1 página): ¿Se han cumplido las expectativas?; Compendio de observaciones principales de las reuniones.
- Recomendaciones de mejora: Problemática general de los alumnos de 1º y de la Escuela (1 página) y Programa de mentorización o tutela académica (1 página).

## Agradecimiento

Los autores desean agradecer al Ministerio de Ciencia e Innovación y a la Universidad Politécnica de Madrid, por la financiación del trabajo, como parte de los Proyectos EA2008-0020 ("*Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles*") e IE08053577 ("*Actividades de acogida para alumnos de nuevo ingreso en la ETSII Industriales-UPM*"), respectivamente. También se agradece la colaboración prestada por D<sup>a</sup>. Purificación Herranz, el Prof. Vicente Riveira y las alumnas-becarias: Laura Ortega, Cristina de la Fuente, Ana García Cabrero y Cristina Camacho. Este trabajo se dedica a la memoria del Prof. Carlos Vera, que impulsó como Director de la Escuela, en el año 2004, el programa de mentorización entre alumnos aquí descrito.

## REFERENCIAS

- [1] V. Tinto, "Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Second Edition", *University of Chicago Press*, Chicago, IL (1993).
- [2] S. Mueller, "Electronic mentoring as an example of use of information and communications technology in engineering education", *European Journal of Engineering Education*, Vol. 29, No. 1, pp. 53-63 (2004).
- [3] S.S. Pisimisi, M.G. Ioannides, "Developing mentoring relationships to support the careers of women in electrical engineering and computer technologies", *European Journal of Engineering Education*, Vol. 30, No. 4, pp. 477-486 (2005).
- [4] A. Fox, L. Stevenson, "Exploring the effectiveness of peer mentoring of Accounting and Finance students in Higher Education", *Accounting Education: an International Journal*, Vol. 15, No. 2, pp. 189-202 (2006).
- [5] G. Pinto y C. de la Fuente, "Un caso práctico de actividad de mentorización con alumnos universitarios", *Anuario Latinoamericano de Educación Química*, Vol. 22, pp. 212-217 (2006-07).
- [6] G. Pinto, C. Camacho, V. Riveira y J. Félez, "Aplicaciones prácticas y resultados de mentoría entre alumnos de Ingeniería Industrial e Ingeniería Química", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, Vol. 1, pp. 43-51 (2008).
- [7] Información del programa de mentoría entre alumnos llevado a cabo en la ETSII-UPM: [http://www.etsii.upm.es/ieducativa/Informacion\\_Programa\\_Mentores.htm](http://www.etsii.upm.es/ieducativa/Informacion_Programa_Mentores.htm)



## FORMACIÓN DE ALUMNOS MENTORES EN LA EUITI

**Irene Martín Rubio,  
Paloma Díaz Fernández-Zapata, Almudena Ochoa Mendonza, Antonio Zanón Ballesteros,  
Emilio Díaz del Olmo, Agustina Bravo Malo, Consolación Reinoso Gómez**

Coordinadora y  
Profesores Tutores del Proyecto Mentor EUITI  
Ronda de Valencia, 3 Madrid  
Irene.mrubio@upm.es  
<http://www.euiti.upm.es/>

### RESUMEN

*Los alumnos mentores son considerados un eslabón importante de los representantes de la EUIT Industrial de la UPM para los alumnos de nuevo ingreso. Por ello, es importante su formación como líderes capaces de gestionar la confianza con el Centro. De esta forma, el equipo que formamos los Profesores Tutores y Coordinadora del Proyecto Mentor pretendemos incrementar la satisfacción de todos los alumnos (mentores y de nuevo ingreso) a la vez que reducir la tasa de abandono de los nuevos.*

*En la formación de los alumnos se incluyen un seminario sobre comportamiento organizativo y la gestión de equipos de profesores tutores-alumnos mentores- alumnos de nuevo ingreso.*

*De esta forma, el resto de Profesores, alumnos y personal de la EUIT Industrial están comprobando como gira el entusiasmo y la ilusión alrededor de ellos.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Con mucha frecuencia en la historia de las organizaciones no es posible poner en práctica planes correctos, tareas y procesos bien diseñados para motivar e implantar un proyecto. Muchas veces falta el compromiso, interés y participación. Este no es el caso de la EUITI en el Proyecto Mentor, la forma de implantarlo ha atraído la atención de los alumnos mentores y profesores tutores. Ahora, este año lo que nos proponemos es llegar con esa misma fuerza al destinatario final: el alumno de nuevo ingreso.

Los alumnos mentores van a ser el eslabón de la EUITI-UPM con el alumno de nuevo ingreso, se configuran como los líderes de equipos de alumnos de nuevo ingreso.

Desde el primer día que los nuevos alumnos pisan la EUITI para realizar la matrícula, allí estaban los alumnos mentores para resolver posibles dudas y coordinar el trabajo con la Secretaría del Centro. Es interesante recoger el feedback que nos proporciona este

proceso. Desde el primer momento, los alumnos mentores señalan la necesidad que tienen los nuevos alumnos para ayudarles a integrarse, aunque también nos dicen que "también debían leerse las instrucciones y tratar los temas por sí mismos, como a ellos les ocurrió en su día. Es cierto que necesitábamos a alguien, pero algunas preguntas que nos realizan, sobran". Por otra parte, a primeros de septiembre otro equipo de alumnos mentores recibe junto al Equipo Directivo y los Profesores a los nuevos alumnos y se encargan de enseñarles la Escuela con sus propias palabras a través de un paseo matinal.

A continuación, durante el primer curso académico, el Modelo Proyecto Mentor en la EUITI se dirige a todos los alumnos de nuevo ingreso a través de la asignación de un correo electrónico del alumno mentor al nuevo alumno. Así, empiezan los contactos y a asignar una agenda para tratar los distintos aspectos a considerar que son importantes en la Escuela y en la Universidad.

Para ello, se les proporciona un seminario sobre comportamiento organizativo y se trabaja por grupos dirigidos por los profesores tutores con los alumnos mentores. El conocimiento y habilidades obtenidas contribuirán a comprender, explicar y dar un primer caso en la gestión de la adaptación de los nuevos alumnos.

## 2. SEMINARIO DE COMPORTAMIENTO ORGANIZATIVO

El comportamiento organizativo es el estudio del comportamiento, las actitudes y el desempeño humano en las organizaciones. Es un área de estudio interdisciplinario que recoge conceptos de psicología social, organizativa y clínica, sociología, antropología cultural, ingeniería industrial y economía de las organizaciones.

Como temas clave a profundizar en el seminario son: Comunicación interpersonal, gestión de conflictos, gestión de la confianza, y estilos de liderazgo. En el curso 07/8 se ha abierto el Proyecto Mentor al proceso de adaptación de los alumnos internacionales (Erasmus principalmente), por ello, el seminario se tiñó con matices sobre la diversidad cultural y el impacto de la perspectiva global en los temas anterior mencionados.

### *Comunicación Interpersonal*

La comunicación interpersonal es una capacidad fundamental. Es la transmisión y recepción de pensamientos, hechos creencias, actitudes y sentimientos (por medio de uno o más medios de información) que produce una respuesta. Todos nos volvemos más productivos y aumentamos la sensación de bienestar si entablamos una comunicación eficaz. En el seminario se repasan los elementos esenciales en el proceso de comunicación –emisores, receptores, mensajes, canales, ruido, significado, codificación, decodificación y retroalimentación, así como las personas pueden abordar la comunicación desde ópticas diferentes: asertiva, no asertiva o agresiva. Igualmente, se tratan los obstáculos a la comunicación interpersonal. Los obstáculos directos incluyen los enfoques de comunicación no asertiva y agresiva, el ruido, la semántica, el lenguaje humillante y la mentira y la distorsión. Los obstáculos que provienen de diferencias culturales siempre se hallan presentes, pueden ser particularmente altos cuando la

interacción se realiza entre personas de diferentes culturas, especialmente cuando en una de ellas hay un gran componente de significados tácitos que no aparecen explícitamente en la semántica.

Las habilidades y comportamientos que fomentan el diálogo incluyen la disposición para comunicarse, la retroalimentación constructiva, la escucha activa, la autorrevelación apropiada y las señales no verbales de apoyo.

Es posible contemplar la disposición para comunicarse como un continuo que va desde cerrada, cautelosa y defensiva hasta abierta, franca y no defensiva. En la comunicación cerrada la confianza es baja, las intenciones y los objetivos se ocultan; se esconden conscientemente los mensajes reales. En este continuo, la gestión de la confianza es fundamental. Los alumnos mentores están en contacto con los nuevos alumnos que son susceptibles de abandonar la organización. Para ello, gracias a la confianza gestionan la lealtad y fidelidad a la UPM.

### *Gestión de la confianza*

Las empresas y organizaciones del siglo XXI sólo podrán considerar leales a aquellos clientes y empleados que pudiendo ser infieles, optan por ser leales, por trabajar con la empresa, por intercambiar información y quedarse (Fernández López, 2002). La generación de este sentimiento viene por la generación de confianza. Este valor se define como el sentimiento de pertenencia que deben poseer todos los miembros de un grupo. Sin ella se carecerá de integración y, como consecuencia, no habrá lugar para la esperanza. Para gestionarla en el s. XXI, es necesaria la implantación de estas actividades:

- Comunicar inequívocamente la situación que la organización está afrontando. El peor enemigo del cambio es el rumor. Abandonar la comunicación, no considerar su poder balsámico ante la incertidumbre, constituye un notable error de apreciación. Comuniquemos a todos.
- Generar compromisos claros y limitados. Las personas superan la duda si se les ha fijado objetivos para el futuro inmediato.
- Fomentar la reciprocidad. Con el compromiso recíproco la confianza fluye y se está en condiciones de generar optimismo para el próximo futuro.
- Aplicar todo el conocimiento de todas las personas implicadas. Cada ser humano tiene su propio talento y acerbo de saberes. Compartir una experiencia supone multiplicar su valor.
- Construir la confianza es un proceso largo, destruirlo es fácil, si se olvidan los compromisos. Con la gestión de la confianza en los equipos de trabajo del Proyecto Mentor, el resto de personas implicadas en la EUITI han observado como gira la ilusión y entusiasmos por pertenecer a la Escuela.

### *Liderazgo sostenido*

El liderazgo es proceso mediante el cual una persona influye sobre los demás para alcanzar una meta. Un líder es alguien que hace las cosas indicadas para provocar o

influir en los demás para que llevar a cabo un proyecto. La necesidad de liderazgo efectivo y la dificultad de proporcionarle han aumentado debido a la creciente complejidad organizativa. Las formas en que los líderes intentan influir en los otros dependen en parte del poder de que disponen y en parte de sus competencias. De esta forma, el liderazgo del proyecto desde la coordinación en vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM fluye hasta los alumnos mentores, teniendo en cuenta el desarrollo de sus competencias interpersonales.

### *Gestión de conflictos*

La capacidad de los alumnos mentores para percibir conflictos y ayudar a gestionarlos en los procesos de trabajo de la EUITI es fundamental. La necesidad de gestionar conflictos es un hecho diario en todo tipo de organizaciones. El conflicto es el proceso en el que una de las partes percibe que la otra se opone o afecta de forma negativa sus intereses. Se repasan los cuatro tipos de conflictos: el de metas, el cognoscitivo, el afectivo y el de procedimientos. A través de la gestión efectiva del conflicto los efectos negativos del mismo se reducen al mínimo y los positivos se llevan al máximo, con lo que se obtiene un punto de vista equilibrado del conflicto. El conflicto se presenta en cinco niveles diferentes dentro de las organizaciones: intrapersonal, interpersonal, intergrupos, intergrupos e interorganizativo. Existen diferentes estilos de gestión del conflicto: evasión, compulsivo, servicial, compromiso y de colaboración. Una persona tendrá preferencia natural hacia uno o dos de estos estilos pero con probabilidad los usará todos a lo largo del tiempo para enfrentar diversas situaciones de conflicto interpersonal. La negociación es un proceso importante en la gestión del conflicto, distinguiéndose cuatro tipos básicos: negociación distributiva, integradora, estructuración de las actitudes e interorganizativo. Los enfoques básicos para negociar tácticas y comportamientos son los procesos de ganar-ganar y ganar-perder. Las negociaciones que incluyen partes de culturas diferentes son incluso más complejas. La mediación puede ser útil cuando las partes negociadoras prevén o experimentan dificultades para llegar a un acuerdo.

## **3. GESTIÓN DE EQUIPOS.**

El tamaño efectivo de los equipos en la EUITI es de 10 personas. Los alumnos mentores tienen asignados 10 alumnos de nuevo ingreso, y los profesores tutores tienen como máximo también 10 alumnos mentores. Finalmente, la profesora coordinadora del proyecto, y a su vez, hasta ahora, subdirectora coordinadora del proyecto, gestiona todo el proceso a través de los 7 profesores tutores que trabajan en el proyecto. Se utilizan herramientas de conocimiento grupal, básicamente el correo electrónico a través de Internet.

De esta forma, en la EUITI se ha conseguido la plena satisfacción de los alumnos mentores y de los representantes de los alumnos de nuevo ingreso en el curso 07/08. En el curso 08/09 nos proponemos como objetivo alcanzar la plena satisfacción de la gran mayoría de alumnos de nuevo ingreso y no sólo de sus representantes.

En la EUITI existen cuatro planes de Estudios (Ingeniero Técnico Industrial- Eléctricos; ITI- Electrónico; ITI-Mecánico e ITI-Química). Esto conlleva cierta diversidad en el tipo de alumno de nuevo ingreso, sobre todo, respecto a la nota de entrada debido a la competitividad de la titulación según la demanda y el número de centros que la ofrecen en Madrid y España.

Conocido este factor de diversidad, se trata de gestionar los equipos atendiendo las similitudes y diferencias de sus integrantes, a través de las siguientes funciones:

- Funciones orientadas a las tareas:
  - Todos los integrantes influyen y coordinan la toma de decisiones relacionadas con el trabajo.
  - Todos aportan ideas nuevas o formas diferentes de considerar los problemas.
  - Todos buscan información para aclarar propuestas y formas de gestionar el proyecto mentor
  - Todos facilitan la coordinación y la valoración positiva del proyecto por parte de los nuevos alumnos y diferentes estamentos de la Escuela.
- Funciones orientadas a las relaciones.
  - Todos crean sentimiento centrados en el equipo e interacciones sociales.
  - Todos estimulan a los participantes mediante el elogio y la aceptación de sus ideas, así como muestran simpatía y solidaridad.
  - Todos armonizan y median en los conflictos.
  - Todos estimulan la participación de los demás. Se pregunta "¿estás de acuerdo?"
  - Todos ofrecen acompañamiento a otro miembro del proyecto para realizar cualquier tipo de actividad.

Para gestionar el liderazgo y coordinación de los equipos, el estilo llevado el de líder informal y liderazgo múltiple sostenido. Es decir, la coordinación se ha llevado a cabo por una persona cuya influencia sobre el grupo crece a medida que los diferentes líderes de los diferentes equipos proponen ideas y sugerencias para poder autodirigirse mejor.

#### 4. CONCLUSIÓN

Con la formación de mentores en la EUITI a través del seminario de Comportamiento Organizativo y el estilo de Gestión de Equipos se ha conseguido el efecto Cohesión. Con ello, queremos decir, que la gran mayoría de los miembros de los equipos del año pasado, tanto profesores tutores como alumnos mentores, se han querido comprometer para este curso 08/09.

También tenemos que decir que la relación cohesión y concordancia no siempre es fácil. Sin embargo, dado el nivel de compromiso adquirido, el estilo de gestión de conflictos positiva y la negociación de las sugerencias de los diferentes integrantes, podemos decir

que se ha conseguido una gran concordancia y satisfacción que os queremos transmitir en este artículo.

## REFERENCIAS

- [1] Dolan, S.; Martín Rubio, I. Soto, E. (2004) Los 10 mandamientos para la dirección de personas. Ed. Gestión 2000, Barcelona
- [2] Fernández López, J. (2002) Gestionar la confianza. Financial Times-Prentice Hall. Madrid
- [3] Hellriegel, D.; Slocum, Jr. J.W.; Woodman, R.W. (1998) Comportamiento Organizacional. Internacional Thomson Editores, Mexico

## REDACCION DE PLANES DE AUTOPROTECCION EN LA UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

**Mariano de las Heras y Fernández<sup>1</sup>, Luis Felipe Beltrán Bengoechea<sup>2</sup> y Rafael Ferrer Garcés<sup>3</sup> y otros (Becarios GIEPPE-UPM: Rubén Felices Puertolas, Marta Fernández Rodríguez-Infantes, Daniel Merino Machuca y Oscar Rionegro Sotillo estudiantes de Arquitectura Técnica de la UPM, y Aída Muriel de las Heras Ramos, estudiante de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos de la UAX)**

- 1: Grupo de Investigación para el Estudio de la Problemática del Patrimonio Edificado  
Departamento de Construcciones Arquitectónicas y su Control  
Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica  
Universidad Politécnica de Madrid  
Avenida de Juan de Herrera nº 6, 28040 Madrid  
e-mail: marianodelasheras@upm.es
- 2: Grupo de Investigación para el Estudio de la Problemática del Patrimonio Edificado  
Departamento de Construcciones Arquitectónicas y su Control  
Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica  
Universidad Politécnica de Madrid  
Avenida de Juan de Herrera nº 6, 28040 Madrid  
e-mail: luis.beltran@upm.es
- 3 Grupo de Investigación para el Estudio de la Problemática del Patrimonio Edificado  
Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica  
Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica  
Universidad Politécnica de Madrid  
Avenida de Juan de Herrera nº 6, 28040 Madrid  
e-mail: rafael.ferrer.garces@upm.es

### RESUMEN

*Durante los años 2007 y 2008, estamos realizando en colaboración con Oficiales de Bomberos del Ayuntamiento de Madrid y con la participación de un Equipo de alumnos becarios de Universidad, el conjunto de Planes de Autoprotección de distintos Centros de la Universidad Politécnica de Madrid.*

*Los Becarios gestionados a través de la Oficina de Transferencia de Tecnología de nuestra Universidad, han participado previamente en un proceso de formación e información, y han participado y participan en un proceso de trabajo tutelado que nos ha permitido inspeccionar hasta la fecha de hoy siete de nuestros centros.*

*El fin de esta actividad es integrar a los alumnos en una actividad profesional de alta especialización, en el ámbito de la prevención de siniestros.*

*A fecha de hoy hemos colaborado con dieciséis alumnos, de los cuales actualmente están con nosotros, cinco. El monto total de la operación ha sido hasta ahora de 240.000,00 €.*

*A fecha de hoy tenemos el encargo de continuar con esta actividad, en años sucesivos. Esta actividad permite que los futuros Arquitectos Técnicos actúen como profesionales, mediante un procedimiento de Mentoring & Coaching.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos proponemos comunicar una experiencia activa, en la que algunos Miembros un Grupo de Investigación presentamos una descripción del Trabajo desarrollado por nuestro Grupo en el ámbito de la redacción de Planes de Autoprotección y Emergencia para las III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching Universidad Empresa 2008.

## 2. DESARROLLO DE LA PONENCIA

En el desarrollo de nuestro Proyecto de I+D+i, estamos empleando procedimientos de gestión de personal, en los que se emplea de forma intensa tanto el Coaching como el mentoring.

El coaching es un entrenamiento que tiene como finalidad desarrollar el potencial latente de las personas, de forma metódica, estructurada y eficaz.

Un coach es un entrenador especializado que aconseja, guía y estimula para que los entrenados vayan más allá de sus limitaciones y utilicen su pleno potencial, ayudando a aprovechar al máximo el potencial de los becarios.

Se sabe que la materia es energía. Por tanto se trata de hacer que la actividad de nuestros colaboradores estudiantes no consuman energía enseñándoles a eliminar los elementos que consumen su energía, consiguiendo que con nuestro liderazgo reciban energía.

Entre los caminos posibles:

- Ir con los entrenados hacia nuestro objetivo.
- Atraer, de manera natural, hacia los entrenados nuestros objetivos.

Nosotros trabajamos en la línea de atraer los objetivos hacia nosotros. Es posible que se diga que esto es manipular, pero en realidad es llevar a los estudiantes a coger la dirección de su actividad para que alcancen con éxito las metas previstas.

Los pasos que hemos dado en una primera instancia fueron los de:

- Formar a los Becarios.
- Delegar en ellos algunas funciones de gestión y autocontrol.
- Observar el proceso de actividad seguido por los alumnos para poder analizar las líneas de trabajo y elegir nuevas alternativas.
- Hacer tomar conciencia acerca del poder de elección de los alumnos de cara a brindarles herramientas para elegir con mayor efectividad y elegir conscientemente.
- Determinar los objetivos de manera clara de cara a establecer la guía para la toma de decisiones y acciones.
- Actuar de manera sostenida en el tiempo acompañando de cerca el proceso de cara a superar las dificultades que aparecerán en la puesta en práctica.
- Comprobar en todo momento si nos acercamos o alejamos de los objetivos marcados. De este modo tomaremos las acciones correctivas que permitan contribuir a la obtención de los objetivos perseguidos.

De cara al desarrollo de nuestra actividad se han dado los siguientes pasos:

- Se ha elegido un Equipo de Seniors integrado por tres profesores de nuestro Grupo de Investigación con amplia y contrastada experiencia en la dirección y gestión de Equipos redactores de Proyectos, todos Arquitectos y dos de estos Doctores y el tercero en fase de redacción de sus Tesis. Así mismo se eligió a dos Técnicos Superiores expertos en el campo de la Autoprotección en las situaciones de Emergencias.
- Se han establecido procedimientos de aproximación entre los alumnos becados y el equipo de entrenamiento.
- Se preparó un plan de trabajo con metodologías claras, el cual se desarrolló en los primeros seis meses, llegando a realizar el Plan de Autoprotección en 2007, de dos Centros de nuestra Universidad (Escuelas de Ingenieros Técnicos Industriales y de Arquitectos Técnicos).
- Actualmente, en 2008, se han terminado los Planes de Autoprotección de otros dos Centros (Edificio A del Rectorado y Escuela de Ingenieros de Montes).
- En este momento se están realizando los Planes de Autoprotección de tres Centros (Escuela de Topografía, Geodesia y Cartografía, Escuela de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación y Escuela de Informática).

Nos hemos embarcado en una actividad de Coaching en la que pretendemos y creo que conseguimos dar relevancia a los siguientes aspectos:

- Dar una visión inspiradora, ganadora y transparente.
- Dar una sensación de que las cosas están planificadas en el día a día.
- Fijar mediante el ejemplo dado un claro liderazgo.
- Seleccionar y ayudar a al desarrollo de los talentos.
- Entrenar a diario.
- Acompañar a los becarios en el terreno.
- Motivar individualmente a los alumnos.
- Ayudar al desarrollo personal de los alumnos.
- Explicitar los aspectos de disciplina y compromiso.
- Trabajar en Equipo.

Nuestros alumnos líderes, los cuales están con nosotros, en nuestro Grupo de Investigación para el estudio de la Problemática del Patrimonio Edificado, desde enero de 2006, como el Mentor de la Odisea, proceden a mentorizar al resto de los alumnos becarios, haciendo que esta herramienta de aprendizaje alcance el alto nivel formativo que deseamos, procediendo a:

- Transmitir nuestros objetivos.
- Protegiendo y apadrinando a los nuevos incorporados.
- Ayudando a crear el espíritu del equipo, haciendo que los componentes del grupo se comprometan con los objetivos de este Proyecto.
- Potenciando el alto potencial de los alumnos universitarios.

### 3. CONCLUSIONES

Es muy conveniente de cara a la preparación para su futura incorporación al mundo laboral, en el caso de los estudiantes de formaciones técnicas, que participen en el desarrollo de trabajos reales y tangibles, relacionados con su futuro ejercicio laboral.

La selección de los alumnos colaboradores se hará siguiendo criterios empresariales de selección de personal.

Se dará una formación complementaria a los colaboradores amplia antes de iniciar la colaboración, y posteriormente se completará esta primera formación con un proceso continuo de adecuación de conocimientos.

Se remunerará económicamente, con una compensación digna, el trabajo de los becarios,

Es imprescindible que el Equipo de entrenadores sea del más alto nivel, de cara a llevar líneas de excelencia en el desarrollo del entrenamiento de los alumnos.

Se debe actuar siguiendo los principios antes presentados de cara a hacer lo mas eficaz posible el entrenamiento.

## REFERENCIAS

- [1] Coaching and Feedback eficaces. J. K. Stuart, Ed. Gestion, 2003. (ISBN 84-8088-969-1).
- [2] Coaching, Daniel Feldman, Ed. Jaico Publishing House, 2005. (ISBN 81-7992-083-6).
- [3] Executive coaching, Catherine Fitzgerald y Jennifer Garvey, Ed. CPP Inc, 2002. (ISBN 97-8089-1061-618).
- [4] Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos, Richard R. Kilburg, Ed. American Psychological Association, 2000. (ISBN 97-8155-7986-481).
- [5] Mentoring in Action: a Practical Guide for Managers. David Clutterbuck y David Megginson, Ed. Kogan Page Ltd, 1997. (ISBN 07-4942-3943)
- [6] The Mentors Handbook, Margaret Adey y Frances Early, 1999.
- [7] Strategies for Mentoring: a Blueprint for Successful Organizational Development, Christopher Conway, Ed. Wiley, John and Sons Incorporated, 1958. (ISBN 97-8047-194-3821)
- [8] Transformational Mentoring: Creating Development Allances for Changing Organizational Cultures, Julie Hay, Sherwood Publishing, 1999. (ISBN 09-5219-6476)



## GUÍA PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROGRAMA DE MENTORÍA EN UN CENTRO UNIVERSITARIO

**Xavier Ferré<sup>1</sup>, Félix Tobajas<sup>2</sup>, María Luisa Córdoba<sup>1</sup>, Valentín de Armas<sup>2</sup>**

1: Facultad de Informática  
Universidad Politécnica de Madrid  
Campus de Montegancedo s/n  
28660 - Boadilla del Monte (Madrid)  
e-mail: {xavier,mcordoba}@fi.upm.es web: <http://www.fi.upm.es/proyctomentor>

2: Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación  
Universidad de las Palmas de Gran Canaria  
Edif. de Electrónica y Telecomunicación. Campus Universitario de Tafira  
35017 - Las Palmas de Gran Canaria  
e-mail: {ftobajas,varmas}@diea.ulpgc.es web: <http://www.etsit.ulpgc.es>

### RESUMEN

*La puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario constituye un reto y una labor importante que muchas universidades se están planteando en los últimos años debido a la creciente importancia que se está dando a la orientación al alumno por ser evidencia de calidad en la universidad. Esta tarea sin duda conlleva una excelente planificación, organización y cooperación, puesto que intervienen distintos tipos de personas de la comunidad universitaria, por lo que es esencial cuidar desde su implantación, tanto el apartado logístico, como la comunicación interna, así como la captación de voluntarios (mentores, mentorizados, tutores). Así mismo, implica la organización de la infraestructura necesaria para el soporte, formación y coordinación de los mentores, y la integración en el proyecto de profesores que ejercen como tutores de los mentores. Teniendo en cuenta la experiencia de los autores en los años que llevan de implantación de programas de mentoría, en esta ponencia se presenta una guía de ayuda a la implantación de un proyecto de mentoría en un entorno universitario para que sirva de modelo general, incidiendo en los aspectos de planificación previa, organización y calendario que pueden resultar clave en la puesta en marcha de un proyecto de este tipo.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario supone un desafío, dado que requiere de la implicación de distintos actores de la comunidad

universitaria y necesita de un encaje en la estructura docente y organizativa del centro en el que se quiere implantar.

Una vez se ha identificado la necesidad o conveniencia de contar con un programa de mentoría o tutoría entre iguales, es preciso tener en cuenta diversos aspectos logísticos y organizativos, cuya adecuada gestión contribuirá al éxito o fracaso del programa.

En la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad de la Palmas de Gran Canaria (ETSIT-ULPGC) y en la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid (FI-UPM) se cuenta con un programa de mentoría que está en la quinta y cuarta edición, respectivamente [1] [2]. El programa está estructurado en tres niveles: alumnos mentorizados (de nuevo ingreso en primer curso), alumnos mentores (de segundo ciclo) y profesores tutores que supervisan y apoyan la labor de los mentores.

En las siguientes secciones se detallan los principales puntos a tener en cuenta para poner en marcha un programa de mentoría de este tipo. En primer lugar, en la sección 2 se describen los objetivos generales de estos proyectos. A continuación, en la sección 3 se expone la estructura del programa en cuanto a los recursos que lo forman. En la sección 4 se aborda la planificación previa a la puesta en marcha del programa, y en la sección 5 se trata la difusión del programa y el proceso de captación, para centrarse en la sección 6 en el desarrollo del programa en sí.

Finalmente, en la sección 7 se aborda la evaluación del programa y en la sección 8 se detallan las principales conclusiones relativas a la puesta en marcha de un programa de mentoría como los descritos.

## 2. OBJETIVOS

Un programa de mentoría en un centro universitario va dirigido a los alumnos de nuevo ingreso, por un lado, y a los alumnos de los últimos cursos por otro, de forma que los dos principales objetivos son los siguientes:

- Facilitar a los estudiantes de nuevo ingreso su adaptación al entorno universitario, favoreciendo su integración social y académica y facilitando su familiarización con los aspectos administrativos.
- Formar a estudiantes de segundo ciclo, potenciando competencias y habilidades sociales, de liderazgo y gestión de equipos, mediante su papel como mentores de alumnos de nuevo ingreso.

Como centro, el objetivo principal de un programa de mentoría es la orientación al alumno de nuevo ingreso, que viene de un entorno diferente al universitario. Se pretende dotar al estudiante de mecanismos de supervivencia en este nuevo entorno, desconocido para él y, de esta forma, reducir la tasa de abandono de los estudiantes.

La orientación por iguales contribuye así a facilitar su integración en la vida académica y social del centro.

Según el informe Universidad 2000 (también conocido como informe Bricall) [3], la orientación al alumno es un aspecto prioritario en la calidad de la enseñanza. Un programa de mentoría puede resultar una iniciativa clave en la orientación al alumno de nuevo ingreso, complementándose con otras actividades de orientación, como pueden ser un plan de tutorías o los cursos cero.

La tutoría por iguales puede ofrecer aspectos complementarios a la tutoría curricular realizada por docentes en un plan de acción tutorial. Mientras la primera puede contribuir en mayor medida al desarrollo de lazos con el centro y la vida universitaria en los primeros meses del alumno en la universidad, la segunda puede resultar un apoyo valioso a lo largo de todo el paso del alumno por los estudios universitarios.

Con respecto a los cursos cero, dichos cursos se basan en ofrecer un apoyo académico al alumno de nuevo ingreso en áreas de especial relevancia para las materias de primer curso. Por el contrario, un programa de mentoría cubre todos los aspectos no académicos a los que se enfrenta un alumno de nuevo ingreso y que pueden afectar a su supervivencia en los estudios universitarios, como pueden ser las componentes administrativa, social y de motivación personal.

En concreto, un programa de mentoría no aborda directamente la mejora del rendimiento académico de los alumnos de nuevo ingreso, puesto que los aspectos estrictamente académicos son un tema más entre la variedad de temas abordados en las reuniones mentor-mentorizados.

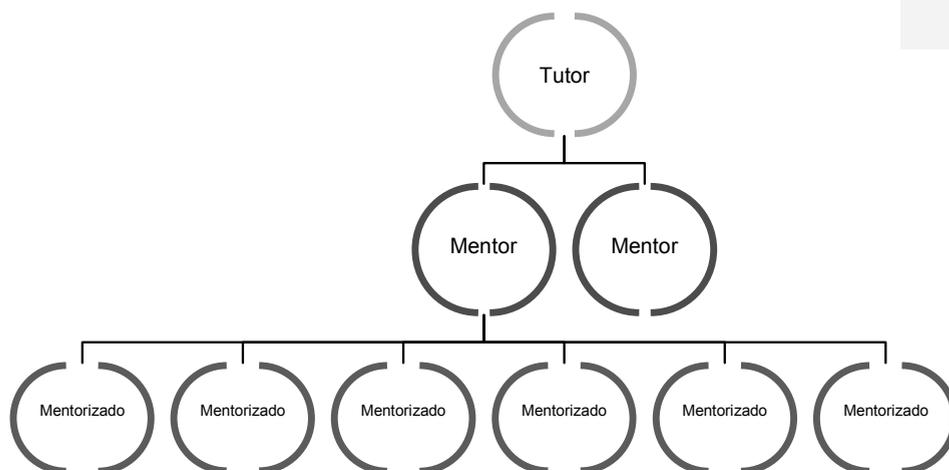
### 3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Para llevar a cabo un programa de mentoría es necesario disponer de tres tipos de recursos: humanos, de tipo institucional e informáticos.

#### 3.1. Recursos humanos

El programa se basa en una estructura jerárquica, según se muestra en la Figura 1.

Un profesor tutor supervisa la labor de los mentores a su cargo (un máximo de 2 o 3 dependiendo del centro), y cada mentor tiene asignados varios alumnos de nuevo ingreso (hasta 6 o 7) o mentorizados.



**Figura 1** - Estructura jerárquica del programa de mentoría

Los profesores tutores participan de forma voluntaria en el proyecto, coordinados por uno o más coordinadores del programa, idealmente pertenecientes o ligados al equipo directivo del centro.

Los mentores se inscriben también de forma voluntaria y son seleccionados de entre todos los candidatos, para que participen en el programa aquellos estudiantes más capacitados para asesorar a los alumnos de nuevo ingreso. La formación que los estudiantes mentores reciben gracias a su participación en el programa se reconoce con créditos de libre elección en el caso de la ETSIT-ULPGC (3 créditos) o mediante la matrícula de una asignatura de libre elección en el caso de la FI-UPM (asignatura de 4,5 créditos de libre elección). Los mentores se comprometen a preparar las reuniones con sus mentorizados, a realizar un informe por cada reunión y contribuir a la mejora del programa mediante la elaboración de un informe final y la aportación de propuestas de mejora del programa.

Finalmente, los mentorizados, que son los principales destinatarios del programa, son alumnos de nuevo ingreso que participan de forma voluntaria en el programa.

Para que el programa pueda ponerse en marcha es preciso llevar a cabo la captación tanto de tutores como mentores y mentorizados, como se describe más adelante en la sección 5.

### **3.2. Apoyo institucional**

Por la envergadura de un programa de este tipo, y la dificultad de ponerlo en marcha, es conveniente contar con apoyo institucional por parte de la dirección del centro y/o de la universidad. La creación de una estructura de apoyo sistemático resulta más efectiva que las actuaciones aisladas de un grupo de individuos, por lo que es preciso gestionar un servicio que nazca de la implicación de la institución universitaria [4].

La mejora de la calidad de la enseñanza es un empeño que forma parte de la dinámica universitaria actual, y un programa de estas características contribuye a la mejora de dicha calidad por medio de indicadores concretos, como pueden ser la mejora en el índice de satisfacción del alumno o la reducción de la tasa de abandono. Así, la implantación de un programa de mentoría está en sintonía con los objetivos estratégicos de cualquier centro universitario, por lo que el apoyo institucional suele ser no sólo un aspecto necesario para cualquier programa de mentoría de éxito, sino también, en muchas ocasiones, el punto de partida del mismo.

Al contar con apoyo institucional se facilitan los aspectos de difusión del proyecto, necesaria para captación de tutores, mentores y mentorizados; la reserva de espacios para mantener las reuniones; la gestión administrativa de la inscripción de mentorizados; el soporte informático al programa que se menciona en la siguiente sección; o la subvención de actividades puntuales de apoyo al proyecto como puede ser la impartición de un seminario de formación a mentores por parte de profesores especializados.

La forma concreta de apoyo institucional puede plasmarse de distintas maneras. Puede consistir en una aportación económica anual, en la concesión de proyectos de innovación educativa, en el reconocimiento de la labor del profesorado participante en el programa, etc.

### 3.3. Soporte informático

La implantación del programa, así como el desarrollo del mismo, se facilitan en gran medida cuando se cuenta con soporte informático.

Dicho soporte puede abarcar los siguientes aspectos:

- Base de datos de todos los participantes en el proyecto, incluyendo sus direcciones de correo electrónico y teléfonos de contacto.
- Listas de distribución de correo electrónico para facilitar la comunicación tanto en los equipos mentor-mentorizados como tutores-mentores, así como entre tutores y entre mentores, o desde la coordinación del programa a cualesquiera de los grupos implicados.
- Una herramienta específica de soporte al programa que permita el almacenamiento de los informes que los mentores deben realizar de cada reunión con sus mentorizados, incluyendo la asistencia de los mismos.
- Página web del programa, que da visibilidad al mismo y ayuda a su difusión para la captación de tutores/mentores/mentorizados.

## 4. PREPARACIÓN PREVIA

Para la puesta en marcha de un programa de mentoría es conveniente tener en cuenta los posibles modelos de programas ya existentes de cara a diseñar el programa propio, así como considerar el encaje del programa en el marco institucional y normativo.

#### **4.1. Modelo a implantar**

La experiencia acumulada por centros que ya tienen en marcha un proyecto de mentoría puede resultar de mucha ayuda a la hora de poner en marcha un programa de este tipo. Si se toma como base el diseño de un programa de mentoría existente se puede facilitar su implantación al poder reutilizar elementos del mismo, como pueden ser herramientas informáticas, cuestionarios y formularios o información de difusión del proyecto.

La Red de Mentoría en Entornos Universitarios [5] reúne los centros que están aplicando o quieren aplicar programas de mentoría y pone a disposición de cualquier centro universitario interesado recursos e información sobre los programas de mentoría que funcionan en la actualidad.

El contacto con uno de los responsables del programa de mentoría de un centro que tenga en marcha un programa de mentoría como el que se quiere implantar puede ser útil para conocer de primera mano los detalles, y estudiar las diferencias y semejanzas con el centro propio, de cara a particularizar el programa de mentoría de acuerdo con las necesidades detectadas.

El proceso de decisión del modelo concreto a seguir, así como la oportunidad de poner en marcha un programa de mentoría, pueden englobarse dentro de un estudio de viabilidad que considere todas las ventajas y desventajas de la implantación del programa.

#### **4.2. Aspectos normativos y apoyo institucional**

Como se ha comentado con anterioridad, el apoyo institucional es de especial importancia. Para ello es preciso mostrar los resultados del estudio de viabilidad a las autoridades académicas del centro y/o la universidad, incluyendo una estimación de las necesidades que el programa de mentoría definido tiene en cuanto a apoyo por parte de la institución.

Algunos aspectos a tener en cuenta están relacionados con el marco normativo, como son el reconocimiento de la formación recibida por los alumnos mentores, bien como créditos de libre elección por actividades acreditadas, o bien como asignatura dentro de la oferta formativa. En cada caso será preciso tener en cuenta los procedimientos y plazos de aprobación.

De cara a la difusión del proyecto es especialmente importante la presencia en las vías de información institucional del centro, especialmente la página web y los tableros de anuncios. Igualmente, la difusión del proyecto entre los alumnos de nuevo ingreso mediante información en el sobre de matrícula, orientación a los alumnos en la ventanilla de matriculación, y/o en la Jornada de Bienvenida en su caso.

La implicación de la dirección del centro en la coordinación del proyecto puede, así mismo, facilitar la participación en el proyecto de profesores tutores.

Si se desea llevar a cabo la actividad del programa (o parte de ella) en el marco de un proyecto de innovación educativa también es preciso comprobar las posibles fuentes de financiación a través de convocatorias concretas.

### 4.3. Planificación y documentación

Una vez tomada la decisión de ir adelante con la implantación de un programa de mentoría, puede resultar útil preparar la puesta en marcha a través de una planificación detallada de las actividades que se van a llevar a cabo, asignando responsables y previendo las infraestructuras y recursos que se irán necesitando.

En la Tabla 1 se muestra un ejemplo de planificación para la FI-UPM.

**Tabla 1.** Planificación del Proyecto Mentor de la FI-UPM

Fecha	Actividad
Junio	Captación de mentores. Inscripción de candidatos.
Junio-julio	Selección de mentores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Confirmación de aceptación/no aceptación en el proyecto.</li> <li>• Asignación de equipos tutor-mentores.</li> </ul>
Julio	Jornada de bienvenida a alumnos de nuevo ingreso: Presentación del Proyecto Mentor, animando a los alumnos a inscribirse.  Matrícula: Colaboración por parte del personal de ventanilla de Secretaría de Alumnos en la difusión del proyecto (consultar a cada alumno si quiere inscribirse, ofreciendo el formulario en caso de que el alumno esté interesado y no traiga el formulario).
Septiembre	Fijar con la asociación de teatro Histrión la fecha de la primera jornada para confirmar su participación organizando los juegos de conocerse.
Septiembre-octubre	Asignación de mentorizados a mentores.
Finales sept.- primeros oct.	Seminario de formación a mentores y reunión inicial de coordinación del proyecto coordinador-tutores-mentores.
Octubre (primera semana de primer curso)	Primera jornada del proyecto con mentorizados. Presentación equipos mentor-mentorizados. Distribución de tarjetas identificadoras, juegos de conocerse (asociación de teatro Histrión), aperitivo de bienvenida.

Fecha	Actividad
Octubre-marzo	Desarrollo del proyecto: <ul style="list-style-type: none"><li>• Reuniones mentor-mentorizados cada una o dos semanas, parando antes de los exámenes de febrero, y teniendo una última reunión justo después.</li><li>• Reuniones tutor-mentores cada mes.</li></ul>
Finales de febrero-marzo	Distribución de cuestionarios de satisfacción a todas las partes implicadas (tutores, mentores y mentorizados).
Marzo	Reunión de cierre del proyecto coordinador-tutor-mentores.

Uno de los temas a tener en cuenta en la planificación previa es la evaluación del programa. La evaluación se realiza en dos aspectos distintos: la evaluación del proyecto en sí, en cuanto a si el programa de mentoría resulta útil a los alumnos de primer curso y a la institución, y en cuanto a la evaluación de los alumnos mentores de cara al reconocimiento de créditos o a la calificación de la asignatura.

Para la evaluación del proyecto hay que tener preparado un sistema de comparación de la muestra observada (alumnos mentorizados) con el resto de los alumnos en cuanto a diversos parámetros. Algunos de estos parámetros son objetivos y directamente extraíbles de los datos de matriculación (resultados académicos, tasa de abandono), pero otros son subjetivos y hay que recopilarlos con una serie de cuestionarios que hay que tener previstos en cuanto a contenido, medio de entrega, forma de procesado, etc.

Para que los posibles candidatos a mentores puedan realizar su labor también es preciso tener preparado el formato de los informes que van a rellenar, tanto los informes de cada reunión con su equipo de mentorizados como el informe final de su paso por el programa.

## 5. DIFUSIÓN DEL PROYECTO Y CAPTACIÓN

Para la captación de participantes en el proyecto, así como para lograr visibilidad a nivel de institución, es importante realizar una buena campaña de difusión del proyecto.

El procedimiento de captación de tutores depende de los coordinadores del proyecto, pero puede basarse en un mensaje de correo electrónico institucional para que los profesores interesados puedan optar a participar en el programa.

Para darse a conocer a los posibles mentores y mentorizados es importante lograr captar su atención, dado que los alumnos cuentan con muchas posibilidades y servicios a su disposición y con gran cantidad de información que les rodea. Para este fin, el objetivo es contar con una buena cartelería que destaque para los mentores los aspectos de compañerismo y liderazgo, y que para los mentorizados les transmita la idea de aliviar

su carga y superar sus miedos. Esto también se aplica a la información que se difunda a través de la página web del programa, la cual debería estar enlazada desde un lugar prominente en el sitio web del centro o universidad.

El sitio web dedicado al programa de mentoría puede tener los siguientes contenidos:

- Información general sobre los objetivos del programa, que contribuye a su visibilidad, tanto entre todos los componentes de la comunidad universitaria como frente a posibles futuros alumnos.
- Información específica dirigida a alumnos de nuevo ingreso, con los detalles de qué les puede aportar su participación en el programa y las vías de inscripción en el mismo.
- Información específica dirigida a alumnos de segundo ciclo, centrada en lo que se pide a un mentor y cómo se reconoce académicamente su formación en el marco del programa, así como las vías de inscripción como candidato a mentor.
- Página de preguntas frecuentes que resuelva en el formato pregunta-respuesta algunas de las principales dudas que suelen plantearse los posibles futuros mentores y mentorizados acerca del programa.

Una vez se tiene a los candidatos a mentores inscritos se evalúa su participación en el programa. Ésta puede ser únicamente en base a la información aportada (currículum, carta de motivación, ...) y mediante cuestionarios suministrados para la ocasión, o puede complementarse con entrevistas personales. El aspecto académico es uno de los aspectos a tener en cuenta, pero no el único, porque también es importante valorar la capacidad de ser un buen mentor en cuanto a habilidades de comunicación con estudiantes más jóvenes, y ser un modelo en cuanto a mostrar inquietudes en su trayectoria curricular.

Una vez seleccionados los candidatos a mentor e inscritos los mentorizados, se realiza la asignación tutor-mentores y mentor-mentorizados. En el caso de la asignación tutor-mentores conviene dejar un cierto margen para que puedan asignarse mentores concretos a un tutor si éste expresa dicha preferencia por conocer de antemano al mentor.

## 6. DESARROLLO

La fase de desarrollo del programa de mentoría puede extenderse desde el mes de septiembre/octubre hasta el mes de marzo del año siguiente, coincidiendo fundamentalmente con el primer cuatrimestre del curso académico.

### 6.1. Notificación a los participantes

La fase de desarrollo del programa de mentoría podrá comenzar, una vez culminado el proceso de selección y asignación de los profesores tutores, los estudiantes mentores y los estudiantes mentorizados, en su caso, con el envío de una notificación por parte de

los coordinadores mediante documento escrito y/o correo electrónico. En esta notificación, además de agradecer a todos los agentes seleccionados su participación en el programa de mentoría, se les puede indicar el nombre de su profesor tutor, estudiante/s mentor/es y estudiante/s mentorizado/s, según corresponda, además de adjuntar la convocatoria a una reunión inicial de coordinación entre los coordinadores del programa, los profesores tutores y los estudiantes mentores. Igualmente importante resulta enviar una notificación a todos aquellos profesores tutores y estudiantes mentores que no hayan sido seleccionados, indicando justificadamente los motivos de no haber sido seleccionados, así como el agradecimiento de su intención a participar en el proyecto y animarle para que intente formar parte de esta experiencia en años sucesivos.

## 6.2. Reunión inicial de coordinación

La primera actividad conjunta de los agentes implicados en el desarrollo del programa de mentoría puede consistir en una reunión inicial de coordinación en la que los coordinadores expongan a los tutores y a los estudiantes mentores seleccionados los objetivos del proyecto, las actividades contempladas en su desarrollo, las funciones que les corresponde a cada uno, los medios disponibles para facilitar su labor –tanto físicos como virtuales o de soporte electrónico–, la metodología a utilizar para el seguimiento de las actividades, etc. En esta reunión de coordinación se puede acordar también el calendario y los temas a desarrollar en las reuniones presenciales entre los mentores y su grupo de mentorizados, pudiendo partir de una propuesta inicial elaborada por los coordinadores del programa de mentoría.

Entre los temas a tratar en las reuniones presenciales deben contemplarse todos aquellos contenidos que, por su importancia relativa, resulten de especial interés para los estudiantes de nuevo ingreso, teniendo en cuenta su conveniencia en función del calendario establecido, de forma que los estudiantes de nuevo ingreso reciban información sobre los temas que se consideren más importantes, en el momento más adecuado del curso académico. No obstante, los temas considerados no deben establecerse como una imposición sobre el desarrollo de las reuniones presenciales mentor-mentorizados, representando únicamente una pauta básica común en los contenidos a tratar con la suficiente libertad como para que pueda alterarse el orden y/o la profundidad de los temas establecidos a partir de su experiencia como estudiante. Aún así, debe instárseles a no apartarse en exceso, especialmente en aquellas cuestiones que puedan ser pertinentes en un momento determinado del curso académico.

Por otro lado, además de establecer el calendario que determinará inicialmente el periodo en el que se abordarán los temas a tratar en las reuniones presenciales, resulta conveniente establecer en esta reunión de coordinación el periodo en el que se realizarán reuniones de seguimiento entre los coordinadores del proyecto y los estudiantes mentores, en caso de que se consideren. De igual forma, el calendario establecido en esta reunión de coordinación, si bien se realizará en función de la actividad académica de los estudiantes, puede sufrir ajustes de acuerdo a las necesidades de cada grupo, que serán acordados entre el tutor y el mentor.

### 6.3. Formación de los estudiantes mentores

La formación de los estudiantes mentores resulta clave para lograr los objetivos de los procesos de mentoría, proporcionándoles los conocimientos y potenciando las habilidades necesarias para atender y orientar a su grupo de estudiantes de nuevo ingreso, además de aumentar su confianza en el desempeño adecuado de sus funciones. Esta formación puede llevarse a cabo, bien en el marco de una asignatura de libre elección incluida en el Plan Docente de la titulación, bien como una actividad específica de formación en forma de seminario o taller –que puede ser igualmente reconocida en el marco de las actividades de libre elección en el Plan de Estudios de la titulación– que favorezca la adquisición de los conocimientos y los recursos necesarios para la labor del estudiante mentor.

En el caso de contemplar la formación de los mentores en el ámbito de una asignatura de libre elección, ésta podría estar estructurada en una parte inicial teórica y una parte práctica con una correspondencia en créditos conforme a la carga de trabajo efectivo del estudiante [6]. En concreto, la parte teórica de esta asignatura, desarrollada a través de clases presenciales, debería proporcionar los conocimientos, recursos y destrezas básicas que capaciten al estudiante mentor en el desempeño adecuado de su función, mientras que la parte práctica se correspondería con el ejercicio de la actividad propia de la mentoría.

La formación de los estudiantes mentores debe estar relacionada con el desarrollo de *competencias técnicas* –conocimiento del perfil de los estudiantes de nuevo ingreso y la problemática de la orientación en el ámbito universitario, comprensión del proceso de mentoría y sus fases–, *competencias metodológicas* –gestión y dinamización de grupos, identificación de necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, técnicas de comunicación, organización y planificación del trabajo, procedimientos de resolución de problemas y de evaluación–, y *competencias sociales* –respeto a los principios de actuación del mentor, compromiso con la calidad de la enseñanza–.

### 6.4. Primera toma de contacto entre mentor y mentorizados

La primera toma de contacto personal entre los mentores y su grupo de mentorizados puede producirse en el transcurso de cualquiera de los actos de bienvenida organizados en la mayor parte de los centros universitarios como parte de las actividades de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso. Por lo general, en el transcurso de estas acciones se les proporciona a los estudiantes de nuevo ingreso información básica relacionada con la institución, y por extensión, con la propia universidad, pudiendo informarles también acerca del programa de mentoría, sus principales objetivos, o los beneficios que los estudiantes de nuevo ingreso pueden obtener de su participación como estudiantes mentorizados. Así, bien con antelación al comienzo de las clases, o en la primera semana del curso académico, se puede celebrar una Jornada de Bienvenida constituida como un acto oficial de asistencia obligatoria, tanto para los estudiantes de nuevo ingreso como para los estudiantes mentores seleccionados. En el caso de que no se haya hecho con antelación, en el transcurso de esta jornada se puede realizar la convocatoria

para participar como estudiante mentorizado –mediante la cumplimentación de una solicitud en la que deben consignar sus datos personales, incluyendo teléfono y correo electrónico–, lo que permite integrar en el programa de mentoría a los estudiantes que hayan accedido a la universidad en el plazo de matrícula de septiembre/octubre en igualdad de condiciones que los estudiantes que lo hicieron en el plazo de junio/julio. En el transcurso de este acto se puede realizar además la asignación de los estudiantes mentores a los estudiantes de nuevo ingreso que acceden voluntariamente a participar como estudiantes mentorizados, si bien en este caso, el número de estudiantes mentores seleccionados inicialmente puede resultar inadecuado en función del número de estudiantes de nuevo ingreso, pudiendo llevar a que grupos excesivamente numerosos o exiguos, lo cual afectaría de forma negativa en ambos casos al desarrollo del programa de mentoría.

Al finalizar la Jornada de Bienvenida se podría producir la primera toma de contacto personal entre cada estudiante mentor y su grupo de mentorizados, en la que, tras las presentaciones pertinentes, se establece el mecanismo que se usará inicialmente para contactar entre ellos y acordar la fecha y la hora de la primera reunión presencial, entre otros aspectos.

Con el fin de facilitar la primera toma de contacto entre el estudiante mentor y su grupo de estudiantes mentorizados, puede recurrirse también a actividades de carácter más lúdico, como es el caso de la actividad realizada por el grupo de teatro de la FI-UPM en la jornada en la que los estudiantes mentores conocen a los estudiantes de nuevo ingreso que constituirán su grupo de estudiantes mentorizados. En el desarrollo de esta actividad, los estudiantes del grupo de teatro organizan una serie de juegos en equipos de mentor-mentorizados orientados a facilitar el conocimiento entre ellos, fomentando de esta forma el objetivo de orientación social del programa de mentoría, y ayudando a romper el hielo dentro de los equipos, añadiéndole además un carácter festivo al comienzo de las actividades.

## **6.5. Reuniones tutor-mentor-mentorizados**

Durante el periodo de vigencia del programa de mentoría, la labor del estudiante mentor se basará fundamentalmente en la realización de las reuniones presenciales con su grupo de estudiantes de nuevo ingreso.

El horario y el lugar de celebración de las reuniones presenciales mentor-mentorizados pueden establecerse de forma consensuada entre ambos agentes, como en el caso de la ETSIT-ULPGC, o se puede elaborar el horario de primer curso reservando una hora libre para el programa de mentoría, como en la FI-UPM. El centro puede facilitar el uso de los recursos propios para la celebración de estas reuniones.

A lo largo del periodo de vigencia de un programa de mentoría que comprenda fundamentalmente el primer cuatrimestre de la titulación, se pueden prever un total de 10-15 reuniones presenciales, con una duración de 30-60 minutos entre los estudiantes mentores y su grupo de estudiantes mentorizados.

Entre los temas a tratar en el transcurso de las reuniones presenciales se pueden considerar la estructura de la universidad, la organización y las infraestructuras del centro, el Plan de Estudios de la titulación, la normativa que regula los aspectos más importantes para los estudiantes de nuevo ingreso, los programas de movilidad, o los servicios administrativos, entre otros. En este sentido, también sería aconsejable proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso información relevante para lograr un mejor aprovechamiento del tiempo y una mejor organización en el estudio, así como información relacionada con las salidas profesionales de la titulación, para lo cual podría contarse con representantes de los correspondientes colegios profesionales. En esta relación de temas a tratar se pueden incluir algunas referencias a fuentes de información adicional que pueden ayudar a los estudiantes a profundizar en algún aspecto concreto.

En el desarrollo de las reuniones presenciales con su grupo de estudiantes mentorizados, los mentores pueden desarrollar un proceso guiado de evaluación continua de necesidades –tanto de orientación y apoyo, como académicas y sociopersonales o profesionales–, con el fin de determinar los contenidos a abordar en sucesivas reuniones, ajustando la dinámica de cada grupo a sus necesidades. Este proceso puede llevarse a cabo mediante preguntas directas, en caso de que los estudiantes mentorizados no las expongan de forma abierta, o mediante el uso de técnicas de dinámica de grupos.

Por lo general, al comienzo de la fase de desarrollo del programa de mentoría las reuniones presenciales entre los estudiantes mentores y su grupo de estudiantes mentorizados pueden tener un carácter semanal, con el fin de crear conciencia de grupo y acelerar la integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida en el centro. Sin embargo, un ritmo semanal de reuniones presenciales mentor-mentorizados puede resultar demasiado elevado en la segunda mitad del periodo de vigencia de la actividad ante la proximidad de los exámenes de convocatoria ordinaria o la posible pérdida de significatividad de la información proporcionada, por lo que pueden espaciarse a medida que avanza el desarrollo del proyecto. En este sentido, en las últimas semanas de desarrollo del programa pueden establecerse reuniones con un contenido más distendido, como visitas de interés a laboratorios docentes o de investigación en las que los estudiantes de nuevo ingreso adquieran una visión general de las actividades que realizarán en cursos superiores. Por otro lado, ante esta situación puede optarse porque sea cada estudiante mentor el que se responsabilice de la adecuación del calendario de reuniones en función de las necesidades específicas de su grupo de estudiantes mentores. Finalmente, la última reunión presencial mentor-mentorizados podría celebrarse con posterioridad a la realización de los exámenes de convocatoria ordinaria, lo que permitiría la revisión de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes de nuevo ingreso, y en la que además podría recomendarse la presencia del profesor tutor.

Durante el periodo de actividad del programa de mentoría se pueden igualmente establecer reuniones periódicas entre cada profesor tutor y su grupo de estudiantes mentores con el fin de supervisar el correcto desarrollo de la actividad de su grupo de estudiantes mentores y solucionar o comunicar a los coordinadores los problemas que se planteen. Estas reuniones pueden tener una cadencia mensual, como en el caso de la FI-

UPM, o semanal como en la ETSIT-ULPGC. Por otro lado, con el fin de promover la implicación y el seguimiento del desarrollo del programa de mentoría por parte de los profesores tutores, se puede recomendar la asistencia de éstos a determinadas reuniones presenciales mentor-mentorizados, en las que se aborden temas clave para el estudiante de nuevo ingreso.

En el transcurso de las reuniones presenciales entre cada mentor y su grupo de mentorizados, además de abordar los contenidos establecidos, los estudiantes de nuevo ingreso pueden cumplimentar una serie de cuestionarios orientados fundamentalmente a determinar los conocimientos previos de la titulación y los motivos de su elección, la adaptación a los estudios universitarios, y el desarrollo de las asignaturas del primer curso. Estos cuestionarios pueden facilitar además la detección de problemas en el desarrollo de la actividad académica de los estudiantes de nuevo ingreso, o en la propia institución.

Con el fin de promover la continuidad en la asistencia de los estudiantes de nuevo ingreso a las reuniones presenciales con su estudiante mentor, se puede establecer que los estudiantes mentorizados puedan obtener un determinado número máximo de créditos de libre configuración en el marco de las actividades de libre elección del Plan de Estudios de la titulación, en función de su participación e implicación, siendo éste el caso en la ETSIT-ULPGC.

Finalmente, se recomienda celebrar una reunión de cierre de proyecto entre los agentes implicados en el desarrollo del programa de mentoría, con el fin de establecer posibles acciones de mejora a partir del análisis de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.

## 6.6. Elaboración de informes

Tras la celebración de cada reunión presencial del estudiante mentor con su grupo de estudiantes mentorizados, éste debe elaborar un informe en el que quede constancia, entre otras cuestiones, de las siguientes:

- Número de reunión, fecha/hora, duración, lugar de celebración.
- Asistentes.
- Incidencias sobre la asistencia.
- Asuntos tratados.
- Comentarios/Sugerencias realizados por los estudiantes mentorizados.
- Problemas planteados y soluciones adoptadas.
- Observaciones y recomendaciones.

Estos informes, una vez cumplimentados, deben ser enviados por cada uno de los estudiantes mentores a través de las herramientas de soporte electrónico habilitadas a tal efecto, estando accesibles tanto para los tutores, como para los coordinadores del programa de mentoría. En este sentido, es aconsejable establecer un plazo máximo para la remisión de los informes tras la celebración de cada reunión mentor-mentorizados,

así como un formato y una nomenclatura común a los ficheros que los contienen. Los informes de las reuniones presenciales celebradas entre los mentores y su grupo de mentorizados pueden constituir uno de los mecanismos de seguimiento y control de la actividad desarrollada por los estudiantes mentores.

## 6.7. Herramientas de soporte electrónico

En la fase de desarrollo de un programa de mentoría resulta de especial importancia poder contar con herramientas de soporte electrónico a la labor de los coordinadores, profesores tutores y estudiantes mentores, permitiendo abordar su envergadura, en cuanto a número de participantes, duración de la actividad, complejidad de las labores de seguimiento y evaluación, además de permitir un trabajo colaborativo y continuo entre los agentes que participan en el desarrollo del proyecto. Estas herramientas de soporte electrónico pueden incorporarse a los servicios TIC de la universidad mediante el uso de diferentes plataformas, como es el caso de Moodle [7].

A través de estas herramientas de soporte electrónico, de uso exclusivo para los coordinadores, tutores y mentores, se puede proporcionar información relativa a los participantes del proyecto, el calendario de reuniones –con indicación de los temas a tratar en cada una de ellas y la información adicional necesaria para su preparación–, así como aplicaciones para el seguimiento y control de las reuniones presenciales, que permitan la realización de cuestionarios *on-line* y el envío de los informes de cada reunión presencial, además de disponer de wikis, listas de correo electrónico, foros de noticias y/o discusión, entre otras, facilitando así la comunicación entre los mentores, y con los profesores tutores y los coordinadores del programa de mentoría.



Figura 2. Capturas de la herramienta de soporte electrónico de la ETSIT-ULPGC

## 6.8. Evaluación de la actividad de los estudiantes mentores

La evaluación de la actividad de cada mentor puede ser responsabilidad, bien de una comisión técnica creada en el centro, bien de los coordinadores del proyecto o de los profesores de la asignatura de libre elección incluida en el Plan Docente de la titulación como marco del programa de mentoría, en el caso de corresponderse con la evaluación de su parte práctica. En todo caso, esta evaluación puede realizarse a partir de los siguientes criterios, entre otros:

- Informe elaborado por el profesor tutor acerca de la labor realizada por el estudiante mentor, incluyendo una calificación razonada.
- Informe elaborado por los coordinadores, incluyendo una valoración del grado de cumplimiento de sus responsabilidades como estudiante mentor, así como de su participación e implicación en las actividades contempladas en el desarrollo del programa de mentoría, como foros, wikis, actividades ...
- Informe elaborado por el formador, en su caso.
- Informe final elaborado por el mentor, incluyendo los siguientes contenidos:
  - Valoración sobre el cumplimiento de los objetivos globales del proyecto: Contribución a la integración del equipo de mentORIZADOS asignado a la vida universitaria del centro, incluyendo los aspectos, social, académico y administrativo.

- Valoración personal del paso por el programa: Qué ha aportado del programa al mentor desde el punto de vista personal.
- Valoración del programa y propuestas de mejora: Valoración de posibles problemas u oportunidades de mejora en el programa, de cara a próximas ediciones del mismo.
- Resultados de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes mentorizados en el proceso de evaluación del programa de mentoría.

## 7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa de mentoría es un aspecto de gran importancia para poder valorar la aportación del mismo a la calidad de la enseñanza y a los procesos de mejora del centro.

La valoración de la satisfacción de los participantes se basa en cuestionarios para los tres tipos de participantes: tutores, mentores y mentorizados. En ellos, además de preguntas comunes, como por ejemplo las relativas a la conveniencia de dar continuidad al programa, hay preguntas concretas de evaluación, en las que:

- Los mentores evalúan a su tutor.
- Los mentorizados evalúan a su mentor.

Aprovechando el vehículo de la evaluación, se puede también recoger información para detectar necesidades del centro, de las enseñanzas, necesidades de información a los estudiantes y público, realimentación sobre el grado de satisfacción, valoración de las prácticas, etc. Así, conviene que el programa de mentoría esté conectado al proceso de gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias del centro, puesto que el entorno más relajado de la tutoría por iguales permite que afloren y se puedan registrar problemas que de otra forma podrían quedar ocultos.

Por ejemplo, el cuestionario para los mentores del Proyecto Mentor de la FI-UPM del curso 2007/2008 ha constado de 56 preguntas, organizadas en las siguientes secciones:

- Valoración sobre las herramientas electrónicas de soporte (5 preguntas).
- Valoración del desarrollo de la actividad (10 preguntas).
- Beneficios personales y cumplimiento de funciones (4 preguntas).
- Beneficios generales y cumplimiento de objetivos (8 preguntas).
- Valoración de problemas detectados (8 preguntas).
- Valoración de los cursos cero (5 preguntas).
- Continuación del Proyecto Mentor (7 preguntas).
- Valoración del papel de los alumnos mentores (4 preguntas).
- Valoración del Proyecto Mentor en general (5 preguntas).

Los resultados agregados de estos cuestionarios se distribuyen entre tutores y mentores en la reunión de cierre del proyecto, con el objeto de analizarlos y proponer posibles mejoras al programa de cara a futuras ediciones.

Queda pendiente la valoración de aspectos más allá de la satisfacción. En este sentido, está trabajando la Red de Mentoría en Entornos Universitarios mencionada más arriba, en cuyo sitio web [5] se pondrán a disposición de cualquier centro interesado las herramientas de trabajo y conclusiones alcanzadas respecto a este tema.

## 8. CONCLUSIONES

La puesta en marcha de un programa de mentoría implica la gestión de participantes de distintos tipos y una labor considerable de preparación y planificación previas. La inversión realizada por centros universitarios en un programa de mentoría incide de manera directa en la calidad de la enseñanza. Por tanto, una universidad que apoya este tipo de iniciativas, no solamente en su difusión, sino comprometiéndose, incentivando a los centros y profesorado, y promulgando subvenciones y campañas de ayudas que potencien este tipo de actuaciones, es una universidad de calidad. Es importante que la universidad se ocupe de los alumnos desde nada más llegar al entorno universitario, de atender sus necesidades para que el estudiante se desarrolle de forma integral como persona, no tan sólo de forma académica.

Para el éxito de un programa de mentoría, además de la organización de las reuniones mentor-mentorizados que son el centro del programa, son de especial importancia los aspectos de difusión, captación de participantes y evaluación del programa. Pero los protagonistas son los mentores. Y su formación y orientación en las habilidades de mentoría también es básica en el éxito del proyecto.

Por otra parte, quedan por abordar desafíos a los que se enfrentan los programas de mentoría actualmente, como pueden ser la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la mejora en el reconocimiento de la labor de tutores, la búsqueda de indicadores efectivos, la mejora en la selección de mentores y en la identificación de criterios de agrupación de los mentorizados a cada equipo mentor-mentorizados, entre otros.

## REFERENCIAS

- [1] F.B. Tobajas, V. de Armas, C.M. Travieso, P. Hernández, Luis M. Hernández y J.A. Montiel, "Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la ULPGC", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 65-83, (2008).
- [2] X. Ferré y M.L. Córdoba, "Experiencia de Mentoría para Alumnos de Primer Curso en la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 53-64, (2008).

- [3] J.M. Bricall et al. Informe Universidad 2000.  
<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- [4] A. Valverde Macías, E. García Jiménez, S. Romero Rodríguez, "La Función Tutorial en la Universidad de Sevilla. La Mentoría como Respuesta: El Proyecto S.I.M.U.S".  
<http://www.redseduacion.net/proyectosimus.htm>
- [5] Red de Mentoría en Entornos Universitarios. <http://redmentoriamfi.upm.es/>
- [6] C. Sánchez Ávila, A. Almendra Sánchez, F.J. Jiménez Leube, J. Macías Guarasa y M.J. Melcón de Giles, "Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación de la UPM: Cinco Años de Experiencia", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 27-41, (2008).
- [7] Moodle: A Free, Open Source Course Management System for Online Learning  
<http://moodle.org>



## VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL MENTOR EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.

**Miguel Aurelio Alonso García. Universidad Complutense de Madrid**  
**Carmen Sánchez Ávila. Universidad Politécnica de Madrid**  
**Javier Macías-Guarasa. Universidad Politécnica de Madrid**  
**Ana María Calles Doñate. Universidad Complutense de Madrid**

Contacto:

Miguel Aurelio Alonso García.  
Dpto. De Psicología Diferencial y del Trabajo  
Buzón 221. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas  
Universidad Complutense de Madrid  
28223 Pozuelo de Alarcón. Madrid  
[m.alonso@psi.ucm.es](mailto:m.alonso@psi.ucm.es)

### RESUMEN

*Los autores validan una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios. Con una muestra de 206 alumnos mentores de la Universidad Politécnica de Madrid, el análisis factorial (ejes principales y rotación oblimin) explica el 61,84% de la varianza y ofrece cinco factores o competencias del mentor que se han denominado "Apoyo emocional", "apoyo en el desarrollo de carrera", "el mentor como modelo", "mostrar conductas negativas", y "asesoría para un mayor rendimiento". Cada uno de los factores obtiene un alfa de Cronbach alrededor de 0,7. En función de estos resultados se realiza un análisis de cluster que permite describir cuatro grupos de sujetos o estilos de mentor que han recibido los siguientes nombres: "Poco comprometidos", "Narran su experiencia y no se centran en el futuro", "Muy comprometidos", y "Asesoran pero no se ponen como modelo".*

*Palabras claves: Mentoring, Mentor, Competencias, estudio instrumental*

*Key Word: Mentoring, Mentor, Competences, Test Construction*

## 1. INTRODUCCIÓN

Un programa de mentoring supone un intercambio interpersonal entre un mentor, que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal a uno o varios telémacos que tienen menor experiencia (Dalton, Thompson y Price, 1977; Hall, 1976; Levinson, Darrow, Klein y McKeen, 1978; Kram, 1983, 1985).

Los estudios, en el ámbito organizacional, confirman que las relaciones de mentoring aumentan la productividad (Silverhart, 1994), mejoran el compromiso con la organización (Aryee, Chay y Chew, 1996) y bajan los niveles de rotación externa (Scandura y Viator, 1994; Viator, 1991). El mentoring se acepta como un recurso clave para el talento creciente (Bernstein y Kaye, 1986) y como una herramienta eficaz para transmitir al empleado los valores y la cultura de la organización (Wilson y Elman, 1990; Zey, 1984).

Las ventajas que para los telémacos tiene un programa de estas características en la empresa se centran en el éxito, que suele operativizarse de dos formas: una mediante evaluaciones objetivas o externas de los resultados como el salario o la promoción laboral (Dreher y Ash, 1990; Scandura, 1992), y otra mediante evaluaciones subjetivas de lo obtenido por parte de los telémacos (Fagenson, 1989; Wallace, 2001).

Los beneficios para los mentores también son relevantes, de tal forma que consiguen mayores niveles de eficacia y eficiencia (Nykodym, Freedman, Simonetti y Nielsen, 1995), aumentan su reputación en la empresa (Kram, 1985) y obtienen una mayor satisfacción y un significado adicional de su propio trabajo que proviene de la transmisión de conocimientos que realizan sobre los telémacos (Ragins y Scandura, 1999). Por último, autores como Chao (1997), Kram (1985) y Ragins y Scandura (1994) señalan que los mentores tienen una mayor satisfacción y una mejor socialización organizacional, además de beneficiarse y aprender de sus telémacos.

Los resultados ponen de manifiesto los beneficios del mentoring en el ámbito laboral, y parece lógico asumir que estos resultados deberían también producirse en contextos académicos. En el ámbito escolar y universitario las investigaciones indican que las relaciones de mentoring permiten conseguir mejores expedientes académicos, mayor satisfacción con los estudios y mayor autoestima en los telémacos (Allen, McManus y Russell, 1999; Kelly y Schweitzer, 1997; Linneham, 2001; Tenenbaum, Crosby y Gliner, 2001).

Parece lógico pensar que el éxito de un programa de mentoring radica en muchas ocasiones en las competencias del mentor. Entendemos por competencias el conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta (Pereda y Berrocal, 2001).

En la medida que se evalúen y determinen correctamente las competencias que debe poseer el mentor se podrá mejorar la calidad de los mentores con los que se cuente en los programas a través de una selección centrada en los comportamientos adecuados o en la adquisición o desarrollo de dichos comportamientos a través de la formación adecuada.

Para conocer dichas competencias es fundamental centrarse en el perfil de exigencias del puesto de mentor, formado por los comportamientos que la persona debe llevar a cabo en dicho rol para desempeñarlo con eficacia y eficiencia, y para ello conviene conocer las funciones que realiza.

A la hora de hablar de las funciones de una relación de mentoring, básicamente se distinguen dos (Kram, 1985; Noe, 1988; Scandura, 1992), las siguientes:

- Una función de desarrollo de carrera (función instrumental) en la que se incluyen aspectos que sirven para que el telémaco mejore desde un punto de vista profesional o académico (entrenamiento, protección, oportunidades, retos, etc.). Esta función de carrera o de apoyo vocacional facilita y mejora el avance en la carrera del telémaco a través del entrenamiento y de los retos que le plantea.
- Una función psicosocial relacionada con los aspectos personales de la relación y gracias a la cual se aumenta la autoimagen, el autoconcepto, la amistad, la autoaceptación y el sentido de eficacia y competencia de los telémacos.

Respecto a los instrumentos de evaluación validados que se utilizan en entornos universitarios hay varios. Cohen (1998, 2004) propone 55 comportamientos del mentor y describe seis tipos de actuaciones o competencias: relacional, informativa, facilitadora, confrontación, mentor como modelo, y visión a medio o largo plazo. Darling (1984) utiliza la escala para evaluar potenciales mentores (MMP) que refleja tres roles del mentor: inspirar, invertir y ser partidario del telémaco. Darling et al. (2002) se centran en las dimensiones subjetivas de relación y en la instrumentalización. Liang et al. (2002) con 37 elementos referidos a las relaciones de mentor y telémaco encuentran las dimensiones de compromiso, autenticidad y empowerment. Rose (2003) utiliza la escala ideal del mentor (IMS), formada por 34 ítems que describen comportamientos del mentor, y que se agrupan en tres factores: integridad, orientación, y relaciones.

La mayor parte de las escalas no están traducidas al castellano. Si lo está el instrumento de Cohen, pero no presenta datos de su validación, además la longitud de sus ítems, desde nuestro punto de vista, es excesiva.

Dado el creciente número de programas de mentoring que se están implantando en universidades españolas (distintas escuelas de la Universidad Politécnica de Madrid: Telecomunicaciones, Informática, Industriales, Minas; las facultades de Química, Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense; Telecomunicaciones en Las Palmas; la Universidad de Sevilla, etc.) parece interesante disponer de una escala validada y con el consenso suficiente para evaluar las competencias de mentor.

Conocer cuales son los comportamientos que lleva cabo el mentor en sus relaciones con los telémacos en el contexto universitario y distinguir entre los distintos estilos de mentor nos parece relevante de cara a la futura selección y formación de mentores, por lo que nos planteamos evaluarlo adecuadamente (Andrews, y Chilton, 2000; Rose, 2005).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio se centra en la validación de una escala de creación propia para evaluar el estilo de comportamiento del mentor.

Se pretenden describir los comportamientos más habituales que llevan a cabo los mentores en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), conocer cómo se agrupan los comportamientos del mentor en contextos académicos en competencias y analizar los distintos perfiles o estilos de mentores.

Los resultados de la investigación serán útiles de cara a la realización de acciones de mejora en mentores, para que adquieran los comportamientos más útiles y efectivos.

### 3. MÉTODO

El método utilizado en el presente estudio es de tipo comparativo, se han utilizado promociones distintas pero pertenecientes a la misma población, con diseños propiamente comparativos y correlacionales.

Los datos recogidos son de tipo cuantitativo, y la técnica de recogida de datos que se utiliza es una escala de comportamientos del mentor.

#### 3.1. Muestra

La muestra estaba formada por 206 alumnos mentores de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones (ETSIT) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Los datos recogen la información proporcionada por los alumnos que realizaron la labor de mentor desde el curso 2002/03 hasta el curso 2006/07.

#### 3.2. Instrumento

La escala utilizada estaba formada por 48 elementos (Anexo I). Se diseñó partiendo de las funciones del mentor (transformadas en comportamientos) recogidas en la literatura especializada, y escogiendo y modificando distintos elementos de instrumentos ya existentes, en especial el citado de Cohen (que estaba centrado en el contexto organizacional).

Se pedía a los mentores que rodearan con un círculo el número que mejor reflejara su forma de comportarse habitualmente para cada comportamiento. Y se le presentaba una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 indicaba "en muy pocas ocasiones" y 5 "en muchas ocasiones".

#### 3.3. Procedimiento

El contexto en el cual se realizó la investigación es el de un programa de mentoring entre iguales (los mentores y los telémacos son alumnos), grupal (ya que cada mentor se responsabiliza de cinco telémacos y realiza reuniones periódicas grupales con ellos), y

formal (puesto que está integrado dentro de las actividades de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación e implica a alumnos y profesores).

Los telémacos eran alumnos de primer curso, y que por lo tanto se encontraban en una etapa de transición o adaptación al entorno universitario, ya que todo era nuevo para ellos.

Los mentores eran alumnos de tercero, cuarto y quinto curso de carrera que se habían presentado voluntarios para desempeñar el rol de mentor, a cambio recibían 4 créditos en concepto de actividad de libre configuración.

Realizaron su actividad como mentores desde el mes de septiembre al mes de abril, momento en el cual se les pidió que cumplimentaran una escala en la que se evaluaran a sí mismos.

### 3.4. Análisis de Datos

Para conseguir los distintos objetivos señalados anteriormente se han realizado los siguientes análisis de datos con el paquete estadístico SPSS 14.0:

1. Para describir los ítems, los estadísticos de tendencia central y dispersión.
2. Para calcular la fiabilidad el alfa de Cronbach.
3. Para la obtención de los perfiles de individuos se utilizaron, además del análisis factorial (ejes principales, rotación oblícua), el análisis de conglomerados (K-Medias). Y para la validación de dichos perfiles el análisis discriminante.

## 4. RESULTADOS

La escala original tenía 48 elementos, pero se eliminaron de forma secuencial algunos de ellos en función de los análisis realizados: alfa de la escala si se elimina el elemento, la correlación múltiple al cuadrado de cada elemento, la correlación de cada ítem con el total, cuando tenían un bajo peso en los factores, baja comunalidad, o saturaban con pesos similares en varios factores. En los sucesivos análisis se han seguido los criterios señalados en Martínez Arias (1995) y Carretero-Dios y Pérez (2005).

Para calcular la discriminación de un ítem se recurre al coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total. Los 18 elementos finales poseen valores mayores a 0,30, tal y como recomienda Nunnally y Bernstein (1995). El alfa de la escala si se elimina el elemento baja en todos los casos, excepto dos: "trasmites a los telémacos tus opiniones y sentimientos sobre las situaciones", y "adviertes a los telémacos de la necesidad de informarse de lo que demanda cada actividad", pero sólo dos centésimas, por lo que se decidió mantenerlos en la escala, por eso y por su buen comportamiento en el análisis factorial.

Se realizó un análisis factorial utilizando el método de extracción de ejes principales y el método de rotación la normalización oblimin con Kaiser, ya que aparecían correlaciones significativas entre los factores. El factorial que mejor resultados ofrecía se realizó con

188 sujetos y 18 ítems. Se obtuvieron cinco factores que explicaban el 61,84% de la información. En la tabla 1 se presenta la matriz de estructura. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,754 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=1029,301$ ; g.l.=153;  $P=0,0001$ ), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial.

La media y la desviación típica de cada uno de los 18 comportamientos llevados a cabo por los mentores aparecen en la tabla 1. Los elementos con menores medias, es decir los comportamientos que menos ponen en práctica los mentores son aquellos relacionados con la reprobación de los comportamientos inadecuados de los telémacos ("manifiestas tu malestar si un telémaco tienen actitudes negativas", "comentas los comportamientos inadecuados con los telémacos" y "si existen, muestras a los telémacos las incoherencias entre lo que dicen y lo que hacen"), lo que manifiesta la madurez de los mentores, que tratan a los telémacos como adultos. También sondean poco a los telémacos sobre su futuro ("preguntas a los telémacos si tienen planes concretos para desarrollar su carrera", "sondeas las preferencias de los telémacos respecto a su carrera formativa y profesional"). Parece que las necesidades de los alumnos telémacos, que son alumnos de primero que acaban de acceder a la universidad, no se centran en el largo plazo, sino en los problemas que tienen que resolver en ese primer curso..

Los comportamientos más habituales reflejan aspectos básicos en la relación de mentoring: poner ejemplos de experiencias para ilustrar lo que se dice ("describes tus propias dificultades y como las superaste a los telémacos", "cuentas tus experiencias en los estudios para motivar a tus telémacos"), y motivar a los telémacos ("animas a los telémacos cuando están bajos de moral", "motivas a los telémacos cuando relacionan falta de capacidad y fracaso").

A continuación se describen los cinco factores encontrados, que vendrían a ser las cinco agrupaciones de comportamientos que se obtienen con la escala, es decir las competencias del mentor (cuyos datos descriptivos se incluyen también en la Tabla 1.):

- Apoyo emocional puede ser la etiqueta asignada al primer factor. En él aparecen agrupados los comportamientos "motivas a los telémacos cuando relacionan falta de capacidad y fracaso", "sondeas a los telémacos sobre sus temores y miedos", "procuras conocer los sentimientos de los telémacos", "transmites a los telémacos tu confianza en ellos ante las presiones externas", y "animas a los telémacos cuando están bajos de moral". Explica un 25,09% de la varianza y sus cinco ítems alcanzan un alfa de 0,79.
- El porcentaje de información explicado por el segundo factor es de 12,05%, y sus cinco elementos obtienen un alfa de 0,74. Reúne los comportamientos "preguntas a los telémacos si tienen planes para desarrollar su carrera", "sondeas las preferencias de los telémacos respecto a su carrera formativa y profesional", "adviertes a los telémacos de la necesidad de informarse sobre lo que demanda cada actividad", "dialogas con los telémacos sobre las habilidades que necesitarán para alcanzar sus metas", y "preguntas a los telémacos por sus puntos fuertes y dificultades". Puede etiquetarse como Apoyo en el Desarrollo de Carrera.

- El tercer factor agrupa tres ítems que explican el 9,96% de la varianza, y tienen un alfa de Cronbach de 0,69. Los elementos hacen referencia al Mentor como modelo, a que éste narre sus experiencias: "describes tus propias dificultades y como las superaste a los telémacos", "cuentas tus experiencias en los estudios para motivar a tus telémacos", "trasmites a los telémacos tus opiniones y sentimientos sobre las situaciones".
- El factor cuatro se ha denominado Mostrar las conductas negativas, explica el 7,81% de la información y los ítems que más alto saturan en él ("manifiestas tu malestar si un telémaco tienen actitudes negativas", "comentas los comportamientos inadecuados con los telémacos", "si existen, muestras a los telémacos las incoherencias entre lo que dicen y lo que hacen") alcanzan una fiabilidad de 0,67.
- Asesoría para un mayor rendimiento es el nombre otorgado al quinto factor que explica el 6,93% de la varianza. En él se agrupan los ítems: "das a los telémacos pautas para obtener un mayor rendimiento en sus estudios" y "enseñas a los telémacos a planificarse para alcanzar sus objetivos"; los dos alcanzan una fiabilidad de 0,68.

Para seguir probando la validez de constructo del instrumento se crearon perfiles de individuos, que se esperaba que fueran claramente diferentes entre sí y permitieran discriminar entre distintos grupos de sujetos.

Para la creación y descripción de distintos perfiles de individuos, en primer lugar, se calcularon las puntuaciones factoriales y se transformaron a puntuaciones T (media 50 y desviación típica 10). Se eligió este tipo de puntuaciones típicas derivadas pues facilitan la interpretación de los datos, permiten establecer comparaciones entre grupos de individuos, y comparar entre sí las puntuaciones obtenidas en distintas pruebas.

Puesto que los resultados del test alfa de Cronbach de los elementos que saturan en cada factor son aceptables (en torno a 0,70), se procedió a crear ocho nuevas variables o índices, basadas en los resultados del análisis factorial.

Los índices recibieron el mismo nombre que los factores, ya que habían sido obtenidos a través de éstos. Una vez calculados se realizó un análisis de conglomerados de K medias para ver como se agrupaban los individuos.

La elección del número de cluster se realizó en función del número de iteraciones del análisis de conglomerados, la distancia mínima entre los centros iniciales, el número de sujetos de cada cluster, y los perfiles resultantes. Se eligieron cuatro conglomerados porque se formaban en la séptima iteración a una distancia mínima de 49,18. Con tres y cinco cluster la distancia era similar y la distribución de los grupos poco adecuada.

Las medias (en puntuaciones T) de los 5 índices en los cuatro conglomerados aparecen representadas de forma gráfica en la figura 1. Se tomó como punto de corte el señalado

por el grupo de investigación MOW (1987), que distingue entre puntuaciones bajas (menores de 46), medias (entre 46 y 54), y altas (mayores de 54).

Se pueden observar cuatro patrones o perfiles de individuos que aparecen descritos a continuación y formarían los estilos de mentores:

- Cluster 1: "Poco comprometidos". Los individuos de este grupo (N=30) utilizan poco todas las competencias del mentor, no parecen ayudar mucho al telémaco.
- Cluster 2: "Narran su experiencia y no se centran en el futuro". Los 44 sujetos de este conglomerado, sobre todo, ponen ejemplos sobre experiencias que vivieron ellos de las cuales han aprendido, se ponen como modelos, no suelen decirle al telémaco sus comportamientos negativos y se centran poco en el desarrollo de carrera.
- Cluster 3: "Muy comprometidos". Llevan a cabo frecuentemente todos los comportamientos y competencias del mentor. Se agrupan en este conglomerado 64 individuos.
- Cluster 4: "Asesoran pero no se ponen como modelo". Este grupo está formado por 50 personas. Se centran en asesorar para incrementar el rendimiento, pero no se suelen poner como modelo narrando pasadas experiencias.

Los cuatro perfiles de individuos se pusieron a prueba a través de la técnica estadística del Análisis Discriminante. Se obtuvieron tres funciones, todas ellas significativas, que ayudan a describir los patrones (tablas 2 y 3).

- En la primera función, que explica el 49,9% de la información, los índices "Apoyo emocional" y "El mentor como modelo" explican la mayor parte de la información, tomando como criterio que el coeficiente sea igual o superior a 0,45 (Tabachnick y Fidell, 1983).

Esta primera función puede reflejar al mentor que se ocupa de los sentimientos de los telémacos y les motiva. Les relata su experiencia y los aspectos que le fueron útiles para salir adelante, y lo hace, seguramente porque se pone en su lugar, ofreciendo mucho apoyo emocional.

- La segunda función explica el 34,6% de la información, en ella parecen especialmente relevantes los índices "El mentor como modelo", "Apoyo en el Desarrollo de Carrera", y "Asesoría para aumentar el rendimiento", el primero con signo negativo. Lo importante en este perfil es el rendimiento del telémaco, presente y futuro, el mentor se centra en la situación de los telémacos y no en las experiencias pasadas del propio mentor.

- La tercera función explica el 15,4% de la información y destaca el índice de "Apoyo en el Desarrollo de Carrera" de forma positiva y el de "Asesoría para aumentar el rendimiento" en negativo.

Este patrón se centra en las capacidades e intereses del telémaco para que acierte en sus desarrollo de carrera futuro, y no en asesorarle para que incremente su rendimiento en la actualidad.

Parece que "mostrar conductas negativas" es el índice menos influyente.

Las tres funciones discriminantes permiten clasificar correctamente el 96,3% de los sujetos, lo que confirma los resultados obtenidos con el análisis de conglomerados (tabla 4).

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio consistía en validar una escala para evaluar el estilo de comportamiento del mentor, y creemos que está suficientemente conseguido. Los niveles de fiabilidad de la escala son adecuados, de la misma forma que también lo es la validez de la misma.

El instrumento pone de manifiesto cinco competencias del mentor. Si se comparan los nombres otorgados a los cinco factores con los resultados encontrados en la revisión bibliográfica, el factor "Apoyo Emocional" coincidiría con el relacional de Cohen (1998, 2004) o el de relaciones de Rose (2003); el factor "Apoyo en el Desarrollo de Carrera" con el de "visión a medio o largo plazo" de Cohen y el de orientación de Rose (2003).

El factor "el mentor como modelo" ha recibido el mismo nombre que uno de los factores mencionados por Cohen, de la misma forma que guardan parecidos el factor de "mostrar las conductas negativas" con el de confrontación.

Desde nuestro punto de vista, apoyar emocionalmente y motivar a los telémacos es una competencia que debería estar presente en cualquier mentor, y con buena voluntad por su parte es fácil de conseguir, de hecho aparece en tres de los cuatro cluster o estilos de mentor encontrados. De la misma forma, asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico también debería ser imprescindible (de nuevo aparece en tres de los cuatro conglomerados o patrones con niveles medio-altos).

La competencia del mentor como modelo, es decir que el mentor narre experiencias que conoce y que permitan aprender al telémaco, puede ser útil. Pero habrá que cuidar especialmente que dichas experiencias no se tomen como verdades absolutas o como únicas alternativas de solución de problemas. Para ello, en la formación de mentores se les debe entrenar ofrecer argumentos a favor y en contra de cada posibilidad de actuación, y al ser posible poniendo ejemplos claros de los mismos. La labor del mentor es mostrar alternativas y argumentarlas, no decidir por el telémaco.

Respecto a la competencia denominada desarrollo de carrera, lo que viene a reflejar son comportamientos propios de un proceso de orientación laboral: conocer las metas, intereses y habilidades del telémaco, y las demandas o requisitos de la actividad en cuestión. Sin duda, para un conjunto de telémacos será una competencia valiosísima en un mentor.

Y por último, mostrar las conductas negativas puede resultar útil, siempre que la retroinformación se ofrezca con un respeto absoluto al interlocutor, y desde un rol de igualdad.

Respecto a los cuatro estilos de mentor, que reflejan las distintas combinaciones en el uso de competencias, hay uno especialmente preocupante, aquel que apenas las pone en juego. Si se trata de personas que han accedido al proyecto mentor exclusivamente por los créditos, habría que poner los medios oportunos para detectarlos antes del programa y no contar con ellos. Y si se trata de personas que han perdido la motivación porque no han conseguido "conectar" con sus telémacos, plantear alternativas viables que permitan solucionar el problema.

De cara a futuras investigaciones, convendría confirmar con nuevas muestras que la estructura factorial se confirma, y así poder establecer generalizaciones con mayor fundamento.

También sería muy recomendable plantearse nuevos objetivos que fueran encaminados a responder determinadas preguntas, sin que por ello se nos olvide la importancia de las diferencias individuales, es decir que cada telémaco es distinto. ¿Hay diferencias individuales en las competencias del mentor en función del sexo?, ¿y del curso al que pertenezca el mentor? ¿Qué competencias son más eficaces de cara a conseguir mejores resultados? ¿Cuáles influyen más en lograr una alta satisfacción en el telémaco? ¿Y en el rendimiento académico? ¿Qué estilo de mentor resulta más eficaz, en qué contexto y con qué perfil de telémaco?

Contestar a estas preguntas, no sólo será útil para la selección y formación de los mentores, sino también de cara a los emparejamientos con los telémacos, y para demostrar los resultados obtenidos con los programas de mentoring en las organizaciones que los impulsan, más allá del propio desarrollo de las personas que participan en ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

- [1] Allen, T.D., McManus, S.E. & Russell, J.E.A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470.
- [2] Andrews, M. & Chilton, F. (2000). Student and mentor perceptions of mentoring effectiveness. *Nurse Education Today*, 20, 555-562.
- [3] Aryee, S., Chay, Y. W., & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees. *Group and Organization Management*, 21, 261-277.

- [4] Bernstein, B., & Kaye, B. (1986). Teacher, tutor, colleague, and coach. *Personnel Journal*, 65, 44–51.
- [5] Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521–551
- [6] Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 43–57.
- [7] Cohen, N. H. (1998). Perfil de competencias del mentor. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- [8] Cohen, N. H. (2004). Mentoring. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- [9] Dalton, G., Thompson, P., & Price, R. (1977). The four stages of professionals' careers. A new look at performance of professionals. *Organizational Dynamics*, Summer, 19–42.
- [10] Darling, L. A. (1984). What do nurses want in a mentor? *The Journal of Nursing Administration*, oct. 42–44
- [11] Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 245–270.
- [12] Dreher, G. F. y Ash, R. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75, 539–546.
- [13] Fagenson, E. A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 4, 309–320.
- [14] Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- [15] Kelly, S. & Schweitzer, J.H. (1997). Mentoring within a graduate school setting. *College Student Journal*, 31, 130–148.
- [16] Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608–625.
- [17] Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- [18] Liang, B., Tracy, A., Taylor, C. A., Williams, L. M., Jordan, J. V., & Miller, J. B. (2002). The relational health indices: A study of women's relationships. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 25–35.
- [19] Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKeen, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- [20] Linnehan, F. (2001). The relation of a Work-Based Mentoring Program to the Academic Performance and Behavior of African American Students. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 310–325

- [21] Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- [22] MOW International Research Team (1987). *The Meaning of Working*. London: Academic Press
- [23] Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 58, 457-479.
- [24] Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- [25] Nykodym, N., Freedman, L.D., Simonetti, J.L. & Nielsen, W.R. (1995). Mentoring: using transactional analysis to help organizational members use their energy in more productive ways. *Transactional Analysis Journal*, 25, 170-179.
- [26] Ragins, B. R. & Scandura, T.A. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37 (4), 957-971.
- [27] Ragins, B.R. & Scandura, T.A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 493-509.
- [28] Silverhart, T.A. (1994). It works: mentoring drives productivity higher. *Managers Magazine*, 14-15.
- [29] Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education* 44, 473-494.
- [30] Rose, G. L. (2005). Group differences in graduate concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46, 1, 53-80
- [31] Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-173
- [32] Scandura, T. A. y Viator, R. E. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations and Society*, 19, 717-734.
- [33] Tanenbaum, H. R., Crosby, F. J. y Gliner, M. D. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 326-341.
- [34] Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (1983). *Multivariate analysis*. New York:Harper y Row.
- [35] Viator, R. E. (1991). A study of mentor-protégé relationship in large public accounting firms. *Accounting Horizons*, 5, 20-30.
- [36] Wallace, J.E: (2001). The benefits of mentoring for female lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 366-391.
- [37] Wilson, J. A., & Elman, N. S. (1990). Organizational benefits of mentoring. *Academy of Management Executive*, 4, 88-93.
- [38] Zey, M. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Irwin.

**Tabla 1:** Matriz de estructura del Análisis Factorial de competencias del mentor. Ejes principales y Normalización oblimin con Kaiser.

Media	D. T.	Elementos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
4,07	0,78	Motiva a los telémacos cuando relacionan falta de capacidad y fracaso	0,73				
3,53	0,98	Sondeas a los telémacos sobre sus temores y miedos	0,71				
3,59	1,01	Procuras conocer los sentimientos de los telémacos	0,66		0,30	-0,31	
3,85	0,89	Transmites a los telémacos tu confianza en ellos ante las presiones externas	0,66				
4,33	0,68	Animas a los telémacos cuando están bajos de moral	0,59				
3,10	1,10	Preguntas a los telémacos si tienen planes para desarrollar su carrera		0,65			
3,38	1,00	Sondeas las preferencias de los telémacos respecto a su carrera formativa y profesional		0,64		-0,32	
3,69	0,92	Adviertes a los telémacos de la necesidad de informarse de lo que demanda cada actividad		0,61			
3,55	0,81	Dialogas con los telémacos de las habilidades que necesitarán para alcanzar sus metas		0,61			
3,29	1,05	Preguntas a los telémacos por sus puntos fuertes y dificultades		0,58			
4,35	0,81	Describe tus propias dificultades y como las superaste a los telémacos			0,82		
4,51	0,73	Cuentas tus experiencias en los estudios para motivar a tus telémacos			0,65		
4,20	0,83	Trasmites a los telémacos tus opiniones y sentimientos sobre las situaciones			0,55		
2,64	1,14	Manifiestas tu malestar si un telémaco tienen actitudes negativas				-0,74	
3,03	1,03	Comentas los comportamientos inadecuados con los telémacos				-0,69	
3,26	1,05	Si existen, muestras a los telémacos las incoherencias entre lo que dicen y lo que hacen		0,34		-0,58	
3,82	0,97	Das a los telémacos pautas para obtener un mayor rendimiento en sus estudios					0,77
3,56	1,05	Enseñas a los telémacos a planificarse para alcanzar sus objetivos	0,47				0,65
<i>Porcentaje de varianza explicada (61,84%)</i>			25,09%	12,05%	9,96%	7,81%	6,93%
<i>Alfa de Cronbach (0,81)</i>			0,79	0,74	0,69	0,67	0,68

*Competencias del mentor:*

*Factor 1: Apoyo emocional*

*Factor 2: Apoyo en el desarrollo de carrera*

*Factor 3: Mentor como modelo*

*Factor 4: Mostrar conductas negativas*

*Factor 5: Asesoría para un mayor rendimiento*

**Tabla 2:** Características de las funciones discriminantes

<i>Función</i>	<i>Autovalor</i>	<i>% de varianza</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Correlación canónica</i>
1	1,915	49,9	434,199	15	0,001	0,810
2	1,328	34,6	238,968	8	0,001	0,755
3	0,591	15,4	84,750	3	0,001	0,609

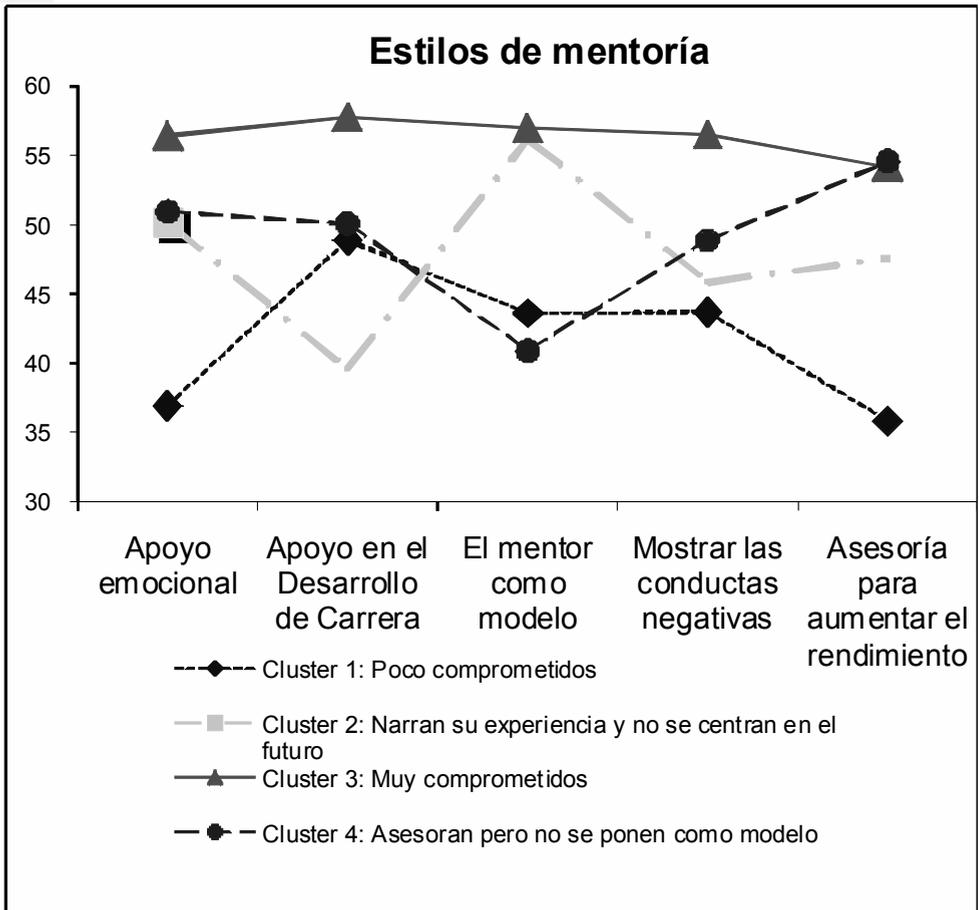
**Tabla 3:** Análisis Discriminante: Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

<i>Índices de Estilos de Mentor</i>	<i>Función</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Apoyo emocional	<b>0,56</b>	0,03	-0,34
Apoyo en el Desarrollo de Carrera	0,17	<b>0,51</b>	<b>0,79</b>
El mentor como modelo	<b>0,45</b>	<b>-0,86</b>	0,24
Reconducir conductas negativas	0,34	0,18	0,17
Asesoría para aumentar el rendimiento	0,43	<b>0,46</b>	<b>-0,50</b>

**Tabla 4:** Resultados de la clasificación

	<i>CLUSTER 1</i>	<i>CLUSTER 2</i>	<i>CLUSTER 3</i>	<i>CLUSTER 4</i>	<i>Tota l</i>	<i>% clasificaciones correctas</i>
<i>CLUSTER 1</i>	29	1	0	0	30	96,7%
<i>CLUSTER 2</i>	0	41	3	0	44	93,2%
<i>CLUSTER 3</i>	0	2	62	0	64	96,9%
<i>CLUSTER 4</i>	0	0	1	49	50	98,0%
<i>Total</i>	29	44	66	49	313	96,3%

Figura 1: Estilos de mentores



## ANEXO I. ESCALA DE EVALUACIÓN DEL ESTILO DEL MENTOR

La presente escala pretende determinar el estilo que usted utiliza como mentor con las personas que tutela. Rodee con un círculo el número que considera mejor refleja su forma de comportarse habitualmente:

*1: en muy pocas ocasiones; 2: en pocas; 3: en regulares; 4: en bastantes; 5: en muchas ocasiones*

- |   |           |
|---|-----------|
| 01. Preguntas a los telémacos por sus opiniones sobre los distintos temas               | 1 2 3 4 5 |
| 02. Sondeas a los telémacos por sus logros y progresos en los estudios                  | 1 2 3 4 5 |
| 03. Buscas éxitos en el pasado de los telémacos para aumentar su confianza en si mismos | 1 2 3 4 5 |
| 04. Abordas con el telémaco temas delicados sólo en los momentos propicios              | 1 2 3 4 5 |
| 05. Pones ejemplos al telémaco de otros que fueron capaces de superar las dificultades  | 1 2 3 4 5 |

06. Preguntas a los telémacos por el tiempo que están dispuestos a emplear para alcanzar sus metas	1 2 3 4 5
07. Manifiestas tu malestar si un telémaco tienen actitudes negativas	1 2 3 4 5
08. Informas a los telémacos de los objetivos y funciones del mentor	1 2 3 4 5
09. Planteas alternativas distintas de aprendizaje para los telémacos	1 2 3 4 5
10. Comentas los comportamientos inadecuados con los telémacos	1 2 3 4 5
11. Sugieres a los telémacos que pregunten a otros alumnos por sus experiencias	1 2 3 4 5
12. Intentas que los telémacos se perciban como competentes y autónomos	1 2 3 4 5
13. Escuchas, sin juzgar, lo que dice el telémaco	1 2 3 4 5
14. Propones a los telémacos reuniones periódicas presenciales	1 2 3 4 5
15. Ofreces alternativas a los telémacos cuando les falta motivación para una asignatura	1 2 3 4 5
16. Trasmites a los telémacos tus opiniones y sentimientos sobre las situaciones	1 2 3 4 5
17. Señalas a los telémacos las formas en que puedes ayudarles para conseguir sus objetivos	1 2 3 4 5
18. Animas a los telémacos cuando están bajos de moral	1 2 3 4 5
19. Aconsejas a los telémacos sobre sus futuras necesidades de formación	1 2 3 4 5
20. Planteas metas alcanzables a través de ejemplos basados en la realidad	1 2 3 4 5
21. Motivias a los telémacos para que hablen de sus problemas con otras personas	1 2 3 4 5
22. Cuentas tus experiencias en los estudios para motivar a tus telémacos	1 2 3 4 5
23. Sugieres a los telémacos que busquen apoyos que faciliten el progreso en su carrera	1 2 3 4 5
24. Sondeas a los telémacos sobre sus temores y miedos	1 2 3 4 5
25. Ayudas a los telémacos a buscar cursos de formación complementarios	1 2 3 4 5
26. Preguntas a los telémacos si tienen planes concretos para desarrollar su carrera	1 2 3 4 5
27. Describes tus propias dificultades y como las superaste a los telémacos	1 2 3 4 5
28. Incitas a a los telémacos a tomar decisiones que están bien fundamentadas	1 2 3 4 5
29. Preguntas a los telémacos por sus puntos fuertes y dificultades	1 2 3 4 5
30. Enseñas a los telémacos a planificarse para alcanzar sus objetivos	1 2 3 4 5
31. Abordas con los telémacos la posibilidad de fracasar en los estudios	1 2 3 4 5
32. Verbalizas a los telémacos que confías en su capacidad si perseveran	1 2 3 4 5
33. Solicitas a los telémacos que revisen sus planes para enfrentarse a los cambios que surjan	1 2 3 4 5
34. Miras a los ojos de los telémacos cuando les hablas	1 2 3 4 5
35. Informas a los telémacos "dónde" y "a quién" acudir	1 2 3 4 5
36. Les criticas constructivamente cuando se resisten a tomar decisiones	1 2 3 4 5
37. Adviertes a los telémacos la necesidad de informarse sobre lo que demanda cada actividad	1 2 3 4 5
38. Procuras conocer los sentimientos de los telémacos	1 2 3 4 5

- |  |           |
|--|-----------|
| 39. Sondeas las preferencias de los telémacos respecto a su carrera formativa y profesional      | 1 2 3 4 5 |
| 40. Motivas a los telémacos cuando relacionan falta de capacidad y fracaso                       | 1 2 3 4 5 |
| 41. Transmites a los telémacos tu confianza en ellos ante las presiones externas                 | 1 2 3 4 5 |
| 42. Sondeas como se perciben los telémacos frente al éxito académico y profesional               | 1 2 3 4 5 |
| 43. Das a los telémacos pautas para obtener un mayor rendimiento en sus estudios                 | 1 2 3 4 5 |
| 44. Expresas tu opinión claramente cuando crees un telémaco está equivocado                      | 1 2 3 4 5 |
| 45. Dialogas con los telémacos sobre las habilidades que necesitarán para alcanzar sus metas     | 1 2 3 4 5 |
| 46. Verificas que has entendido los sentimientos y opiniones de los telémacos                    | 1 2 3 4 5 |
| 47. Si existen, muestras a los telémacos las incoherencias entre lo que dicen y lo que hacen     | 1 2 3 4 5 |
| 48. Sigues los progresos y dificultades de los telémacos para ayudarles en la toma de decisiones | 1 2 3 4 5 |



## LA MENTORÍA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

**Ascensión Blanco<sup>1</sup>, Paloma Velasco<sup>2</sup>, Fernando Domínguez<sup>2</sup>, Silvia Quintas<sup>2</sup>**

1: Departamento de Asistencia y Formación Integral al Alumno.

Responsable del Plan de Acción Tutorial.

Universidad Europea de Madrid

Dirección Postal: Urb. El Bosque, 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid).

e-mail: [ascension.blanco@uem.es](mailto:ascension.blanco@uem.es) web: <http://www.uem.es>

2: Dto: Ciencias.

Escuela Superior Politécnica.

Universidad Europea de Madrid

Dirección Postal: Urb. El Bosque. 20670. Villaviciosa de Odón (Madrid).

e-mail: [pjulia.velasco@uem.es](mailto:pjulia.velasco@uem.es); [fernando.dominguez@uem.es](mailto:fernando.dominguez@uem.es);

[silvianoemi.quintas@uem.es](mailto:silvianoemi.quintas@uem.es).

### RESUMEN

*El Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto grandes cambios en la docencia universitaria, uno de los cambios esenciales, ha sido la adopción de metodologías de trabajo que favorezcan el **desarrollo de los estudiantes** y de sus competencias. Para conseguir este desarrollo, es preciso implicar a los agentes universitarios que pueden tomar parte en este proceso, entre los que se encuentran los profesores, los tutores e incluso otros alumnos con más experiencia y competencia. En este contexto la mentoría/tutoría personalizada y la orientación curricular y profesional del estudiante, se convierten en los elementos centrales de este desarrollo. Los programas de orientación y mentoring tradicionalmente aplicados a contextos profesionales, se están aplicando en algunas universidades para orientar, tutelar y facilitar la adaptación de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, con muy buenos resultados y satisfacción por parte de los alumnos que reciben esta orientación. En este trabajo se aborda el uso y aplicación de los programas de mentoría en contextos educativos universitarios, como metodologías de trabajo que ofrecen apoyo y orientación a los estudiantes noveles, por parte de otros estudiantes más experimentados.*

*Se aporta además, una visión general y definición de lo que supone "la mentoría" en el contexto educativo, así como, la descripción de una experiencia concreta: "El proyecto brújula" de la Universidad Europea de Madrid, donde estudiantes universitarios de últimos cursos mentorizan a estudiantes de primero, apoyándoles en su adaptación a la vida universitaria y guiándoles en la consecución objetivos de rendimiento.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Española, se encuentra en estos momentos en un período de cambios importantes, que han venido de la mano de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior y, que persigue, unos objetivos concretos, que faciliten el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, respetando su diversidad y facilitando la movilidad geográfica. Esto conlleva, una homogenización de los títulos europeos en grado y postgrado, que garantice la calidad de la formación universitaria y el establecimiento de créditos europeos (ECTS).

En la docencia universitaria, uno de los indicadores de calidad que incluso, ha sido reconocido por el consejo de universidades, es la **orientación** que se proporciona a los estudiantes [1], especialmente a los de nuevo ingreso. La orientación curricular es imprescindible en los primeros cursos y al finalizar la carrera, es de gran ayuda para el alumno que su tutor académico y/o de prácticas le asesore sobre sus competencias profesionales y le oriente profesionalmente. La orientación académica y curricular es necesaria en el desarrollo del estudiante y es uno de los pilares centrales para la formación universitaria. Cuando un alumno llega a la universidad, una de las principales barreras con las que se encuentra, es la falta de información sobre los nuevos modelos de trabajo, metodologías y sistema de créditos europeos, el desarrollo de competencias y otros aspectos de información y servicios generales de la universidad, si no recibe una apoyo u orientación por parte de su tutor o de un alumno mentor con más experiencia, es más fácil tengan dificultades en su adaptación al entorno universitario.

Por otra parte, el perfil competencial de los estudiantes universitarios actuales también ha cambiado, como también han cambiado los requisitos y perfiles profesionales que se están demandando en la actualidad en el mundo de la empresa. La universidad debe adatar sus títulos y sus perfiles de conocimiento a estos cambios y a los requerimientos de la nueva sociedad del conocimiento.

Esta nueva concepción de la educación universitaria, implica la representación de nuevos roles docentes y estudiantiles y por tanto, de nuevas coordenadas y métodos de enseñanza que permitan el desarrollo de competencias y un modo de aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*) [2], definido como *"el proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de la vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática"* (Berlin, 2003).

En este escenario lo que se requiere del profesor, es un cambio de rol y entre los roles que tiene que desempeñar, se encuentra el de ser TUTOR y orientador. También, el de supervisar y guiar actividades y tareas individuales y grupales y realizar un seguimiento y evaluación de los aprendizajes en todo su proceso y contexto.

El **profesor-tutor** se sitúa pues, en la parrilla de salida para liderar la gestión del conocimiento y el aprendizaje y, su misión debe ser entonces, conseguir activar,

desarrollar, modificar o inhibir las competencias necesarias en los alumnos, para que puedan desarrollar una carrera profesional de éxito y acorde con sus deseos (Sánchez Ávila y cols., 2009) [3], e intereses.

En este contexto, aparecen los **"programas de Mentoring"** como modelos de tutoría y orientación de los estudiantes. Estos programas se han aplicado tradicionalmente en el mundo empresarial y para el desarrollo y formación de directivos, sin embargo, también pueden ser aplicados en contextos educativos, ofreciendo muy buenos resultados, como muestra la experiencia del **programa Mentor** de la Universidad Politécnica de Madrid y del **proyecto Telémaco** de la Universidad Complutense de Madrid, que comenzó en el curso 2002 y que ha obtenido muy buenos resultados como herramienta de acogida y orientación para los alumnos de nuevo ingreso.

También la experiencia del **Proyecto Brújula** de la Universidad Europea de Madrid que comenzó en el curso académico 2005-06 y que explicamos más detalladamente en este artículo. Existen otras universidad que en la actualidad están comenzando a aplicar este tipo de programas de apoyo y orientación, el **proyecto Mentor** de la Escuela Técnica de Ingenieros de Telecomunicación de Las Palmas de Gran Canaria o **El café Matemático** de la Universidad de Oviedo.

Estas 5 experiencias de 5 universidades han dado lugar a la constitución de la **I Red de Mentoría Universitaria** que se constituyó en Septiembre de 2008, en las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria de la Universidad Europea de Madrid. Actualmente existen 4 universidades más que entrarán a formar parte de la red y que están o han puesto en marcha experiencias o programas de Mentoring en el contexto universitario.

## 2. EL MENTORING EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

### 2.1 El Mentoring y la Figura del Mentor

*En la historia de la Odisea escrita por Homero, "Mentor" era un amigo fiel, en cuyas manos el héroe errante confió a su hijo Telémaco. El trabajo del mentor era guiar el desarrollo del joven príncipe, mientras su padre peleaba en la guerra de Troya. Telémaco era el futuro mandatario del reino y, era importante que estuviera bien preparado.*

Siguiendo la historia de Telémaco, el mentor podría ser un consejero sabio y de confianza o aquella persona que ayuda a otra a aprender algo, que habría aprendido peor, más lentamente o no habría aprendido por sí mismo. (Harvard Business Essentials, 2005). [4],

El Mentoring podría definirse como un *modo de asesorar y guiar a una persona hacia el éxito, personal, académico y profesional* y es realizado por otra persona de mayor experiencia.

Desde esta definición se puede suponer, que la figura del mentor debe ser en esencia: *una persona que ayuda a otra a experimentar un crecimiento a través del aprendizaje* y por tanto debe:

- Guiar
- Orientar
- Asesorar
- Ayudar en la planificación de objetivos
- Ayudar en la toma de decisiones
- Aportar nuevos enfoques y puntos de vista

Nunca debe:

- Dar soluciones
- Plantear los objetivos al mentorizado sin ser consensuados
- Solucionar los problemas
- Tomar las decisiones

Así, el mentor tiene la responsabilidad de guiar para que el estudiante, profesional o la persona mentorizada, sea capaz de tomar decisiones por sí mismo, planificar sus propios objetivos y solucionar sus propios problemas. En definitiva, ayudar a que la persona pueda desarrollar las competencias de responsabilidad, planificación, toma de decisiones y liderazgo en el mentorizado y otras que sean necesarias en función del contexto en el que se trabaje.

## 2.2 La Tutoría y el Mentoring

La **tutoría** en su concepción más amplia, contribuye a personalizar la formación universitaria, es una acción que realiza un profesor, con el objetivo de guiar y orientar al estudiante. Se trata de una orientación de profesor-alumno.

La **mentoría**, es un modelo de tutoría "entre iguales" que comparte los fines y objetivos de la tutoría universitaria y, que favorece la adaptación del estudiante a la vida universitaria, el rendimiento y el desarrollo de competencias como las habilidades de comunicación interpersonal, la autoconfianza y el trabajo en equipo.

Los programas de mentoría, están mostrando buenos resultados especialmente en la acogida a los estudiantes de nuevo ingreso, pero también, están resultando eficaces en la orientación curricular y profesional de los estudiantes. En todos los casos, la mentoría supone una tutoría de "alumno a alumno" (iguales). Los alumnos mentores son alumnos de cursos superiores, que han pasado por experiencias similares a las de los alumnos mentorizados, lo que permite que conozcan muy bien, el entorno universitario, sus oportunidades y servicios. La mentoría funciona, porque se trata de un modelo de tutoría y orientación más cercana y mejor aceptada por el alumno, los estudiantes se sienten con sus mentores que con sus profesores-tutores.

En todos los casos, la labor realizada por el mentor es supervisada por un profesor, que realiza un seguimiento exhaustivo y continuado de la experiencia a lo largo del ciclo académico. El mentor es recompensado por su trabajo, generalmente con créditos de libre elección. La implantación de los nuevos grados, exige pensar en nuevos modos de compensación para la labor de mentoría.

### 2.3 Mentoring Empresarial / Mentoring Educativo

Tradicionalmente el Mentoring ha sido utilizado en contextos profesionales. Los programas de Mentoring profesional. En este contexto supone, el desarrollo personal mediante funciones profesionales y psicosociales: (ver tabla 1).

**Tabla 1:** Apoyo del Mentoring al desarrollo de la persona en contextos empresariales

Funciones Profesionales	Funciones Personales Psicosociales
<p><b>Patrocinio:</b> El mentor abre puertas que de otro modo permanecerían cerradas.</p> <p><b>Entrenamiento:</b> El mentor enseña y proporciona feedback.</p> <p><b>Protección:</b> El mentor apoya al protegido y/o actúa como amortiguador.</p> <p><b>Desafío:</b> El mentor estimula nuevas formas de pensar y actuar lo que obliga al protegido a aumentar sus capacidades.</p> <p><b>Exposición y Visibilidad:</b> El mentor conduce al protegido a tareas que le convierten en alguien conocido por la alta dirección</p>	<p><b>Servir de ejemplo:</b> El mentor demuestra la clase de comportamientos, actitudes y valores que llevan al éxito en la empresa.</p> <p><b>Consejos:</b> El mentor ayuda al protegido a solucionar difíciles dilemas profesionales.</p> <p><b>Aceptación y Confirmación:</b> El mentor apoya al protegido y le muestra respeto.</p> <p><b>Amistad:</b> El mentor demuestra un interés personal, que va más allá de los requisitos del negocio.</p>
<p><b>Fuente:</b> adaptado de Kathy E. Kram, <i>Mentoring at work: Developmental Relationships in Organizational Life.</i> (New York: Univerity Press of America, 1988).</p>	

Un programa de Mentoring en el **contexto educativo**, supone un intercambio interpersonal entre un mentor, que ofrece apoyo, dirección y feedback o información de retorno en materia de estudios, planes de carrera y desarrollo personal, a uno o varios tutelados o mentorizados que poseen menos experiencia (Dalton, Thompson y Price, 1977; Hall, 1976; Lewinson, Darrow, Klein y McKeen, 1978; Kram, 1983, 1985). [5].

En este sentido, el apoyo que la mentoría ofrece al estudiante puede resumirse en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Apoyo del Mentoring al desarrollo del estudiante universitario

Funciones Educativas	Funciones Personales y Psicosociales
<p><b>Patrocinio:</b> El mentor abre puertas que de otro modo permanecerían cerradas.</p> <p><b>Desarrollo de competencias:</b></p> <p><b>Comunicación interpersonal:</b> El mentor proporciona feedback y pide información al mentorizado sobre seguimiento de objetivos, tareas, orientación curricular.</p> <p><b>Planificación:</b> El mentor guía al mentorizado en la planificación y cumplimiento de sus propios objetivos (plan de acción)</p> <p><b>Compromiso:</b> El mentor apoya al mentorizado para comprometerse al cumplimiento de sus objetivos</p> <p><b>Iniciativa y automotivación:</b> El mentor estimula nuevas formas de pensar y actuar lo que motiva al mentorizado para la acción y a aumentar sus capacidades.</p> <p><b>Autoconfianza:</b> El mentor da confianza y apoyo que contribuye a que el mentorizado consiga tener confianza en sí mismo y en sus posibilidades de éxito.</p>	<p><b>Servir de modelo:</b> El mentor demuestra la clase de comportamientos, actitudes y valores que le han llevado al éxito.</p> <p><b>Orientación:</b> El mentor guía al mentorizado para que busque alternativas de solución a sus dificultades académicas, de relación o de adaptación al entorno universitario.</p> <p><b>Apoyo:</b> El mentor apoya al mentorizado, le escucha y juntos buscan la solución.</p> <p><b>Confianza:</b> El mentor demuestra un interés personal y da confianza al mentorizado.</p> <p><b>Seguimiento y evaluación:</b> El mentor realiza una evaluación periódica de los resultados del mentorizado: objetivos, rendimiento, compromisos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blanco. 2009. Universidad Europea de Madrid. <b>Proyecto Brújula:</b> Programa de mentoría entre iguales.</li> </ul>	

#### 2.4 Apoyo de la "Mentoría entre iguales" en el desarrollo personal del estudiante.

Siguiendo el esquema anterior, el Mentoring supone un apoyo esencial en el desarrollo del estudiante a lo largo de su carrera universitaria, pero también puede ser de gran ayuda para la orientación profesional y el plan de carrera profesional.

Generalmente en la universidad esta orientación es aportada por el tutor académico y/o por el tutor de prácticas que suelen ser sus propios profesores. Sin embargo, como indicábamos más arriba, las experiencias de mentoría entre iguales (entre alumnos), suelen aportar buenos resultados y en ocasiones mayor aceptación, en la orientación de estudiantes de nuevo ingreso. Así por ejemplo, la experiencia del proyecto MENTOR, que realiza la Escuela Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, tiene dos metas bien definidas:

- El apoyo al alumno de nuevo ingreso, tanto para la supervivencia como para el éxito en los estudios universitarios, así como, facilitar

su integración social en la vida de la escuela por parte de compañeros de cursos superiores.

- Formación del alumno de segundo ciclo como mentor de alumnos de nuevo ingreso.

Este proyecto ha supuesto un hito, dentro de las iniciativas de innovación realizada en esta escuela, en lo que se refiere a programas educativos de Acción tutorial (Sánchez Ávila, C. y cols. 2005. En: *Mentoring y Coaching*. Universidad-Empresa, pg. 28). [6],

Otro ejemplo, es el proyecto Brújula, donde alumnos de últimos cursos seleccionados por profesores-tutores, proporcionan ayuda a alumnos de nuevo ingreso. Los objetivos de este proyecto:

- Apoyar al alumno en asignaturas de ciencias especialmente las matemáticas de cara a la mejora de su rendimiento.
- Orientarle e informarle de los servicios que le ofrece la universidad.
- Contribuir al desarrollo de competencias como: autoconfianza, trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, planificación y cumplimiento de objetivos.

## **2.5 Formación del MENTOR: La excelencia del mentor para la excelencia del estudiante (formación en liderazgo, Mentoring y coaching).**

Generalmente la participación de los alumnos mentores en este tipo de proyectos de innovación universitaria, suele ser voluntaria y responde a una motivación y características personales que se presuponen y que manifiesta una persona como competencia desarrollada y que necesita ser llevada a la práctica. Sin embargo, la voluntariedad de esta actividad educativa, no garantiza la eficacia de la misma, ni tampoco que el mentor esté capacitado o posea las competencias necesarias para que la labor de mentoría resulte óptima. Por ello, los programas de mentoría en entornos educativos, contemplan la formación del MENTOR como una necesidad y una actividad de carácter obligatorio y que es específica dependiendo de los objetivos de cada proyecto. Así, cuando se comienza con una experiencia de Mentoring educativo, es imprescindible plantear objetivos formativos para sus participantes.

Los programas de formación dirigidos a los mentores suelen distribuirse en al menos tres sesiones y cada una de ellas persigue diferentes objetivos. La primera suele ir dirigida a la autoreflexión e intercambio grupal de ideas sobre los siguientes aspectos:

- Funciones que debe asumir un mentor
- Objetivos que desean que consigan sus mentorizados
- Objetivos que desean conseguir como "mentores"
- Faqs o preguntas más frecuentes que suelen hacer los alumnos de 1º al mentor.

También es esencial, que los mentores reflexionen sobre sus puntos fuertes, sus debilidades y sus miedos y que se les ofrezcan técnicas para superarlos y controlarlos.

Otra de las sesiones va dirigida al desarrollo de competencias como:

- La comunicación
- El Trabajo en Equipo
- El Liderazgo

La última sesión, suele ir dirigida a la realización de ejercicios de simulación de situaciones reales de mentoría y al diseño y consenso grupal de la primera entrevista que van a realizar con sus mentorizados. También, se trabaja el tema de la evaluación de la mentoría y la realización de las sesiones de seguimiento con sus tutelados.

En todos los casos, es de vital importancia que la formación se ofrezca en forma de talleres colaborativos, donde los mentores pueden reflexionar sobre diversas temáticas de interés para la labor de mentoría.

## 2.6 El proyecto BRÚJULA de la Universidad Europea de Madrid.

### a) Historia ¿cómo surge la idea?

La experiencia del proyecto Brújula en la Universidad Europea de Madrid, surge como iniciativa de un grupo de profesores de la Escuela Politécnica y de la Facultad de Economía, Derecho y Empresa, como respuesta a la detección de ciertas necesidades de muchos de los estudiantes de primeros de las carreras de ciencias. Estos alumnos, presentan carencias formativas, especialmente en asignaturas como las matemáticas y son ayudados por alumnos de cursos superiores con más experiencia y recorrido en la universidad y supervisados por profesores-tutores. Muchos de estos estudiantes mentores ya estaban realizando esta acción voluntariamente, con algunos de sus compañeros que se lo solicitaban o los que prestaban su ayuda por iniciativa propia.

### b) Objetivos

- Conseguir una mejora en el rendimiento académico de los alumnos de nuevo ingreso y una óptima integración en la vida universitaria, apoyados por alumnos de cursos superiores de la misma titulación.
- Potenciar y desarrollar las habilidades competenciales de los alumnos de cursos superiores en su papel de mentores.

### c) Procedimiento

1. **Evaluación y valoración de los conocimientos previos:** La experiencia de Mentoring requirió, en primer lugar, la valoración objetiva y cuantificable de los conocimientos previos de los alumnos de los

cursos seleccionados, con el fin de detectar a aquellos necesitados de ayuda específica.

2. **Selección de alumnos participantes en el proyecto:** La selección de alumnos mentorizados se realizó en las clases de primer curso, buscando alumnos con un nivel bajo de conocimientos matemáticos y que voluntariamente quisieran participar en la experiencia. La selección de mentores se realizó arbitrariamente por parte de los profesores implicados en el proyecto implicando, básicamente, a alumnos de cursos superiores
3. **Formación de mentores:** Los alumnos mentores recibieron cursos específicos de formación en liderazgo, *Mentoring* y Coaching. Recibieron también orientación sobre el alcance y límites de su labor orientadora.
4. **Seguimiento:** Los profesores implicados se propusieron coordinar el trabajo del mentor y hacer un seguimiento de su papel, así como de los alumnos tutorizados, para evaluar los avances y el desarrollo de la experiencia.
5. **Valoración y propuesta de mejoras:** Se propuso inicialmente valorar la eficacia del proyecto mediante un grupo de control de alumnos con carencias sin mentor asociado. La comparación permitiría formular propuestas mejorando la experiencia para su definitiva implantación en futuros cursos. Una vez conseguidos los datos sobre resultados académicos, incluyendo al análisis de competencias, se plantearán mejoras específicas para su desarrollo en futuros cursos y su posible extensión a otras áreas de conocimiento.

d) Funciones del coordinador de mentores (profesor que guía a los mentores):

En todo momento los alumnos mentores, están apoyados por un grupo de profesores que realizan a su vez las labores de tutoría y seguimiento con los mentores mensualmente y por un experto en Mentoring y coaching del Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Institucionales, responsable de la planificación e impartición de las sesiones formativas y que también realiza, sesiones de seguimiento para resolver las posibles dificultades encontradas en la realización de las entrevistas y sesiones con los mentorizados.

Estos profesores también son los responsables de hacer una selección y evaluación de las competencias de los alumnos mentores, así como de los mentorizados y de su asignación.

La **selección de los alumnos mentores** se hizo teniendo en cuenta no sólo un excelente expediente académico sino también sus habilidades comunicativas y de liderazgo.

La **selección de los alumnos mentorizados** se realizó en varias fases: En primer lugar se evaluaron los conocimientos previos en Matemáticas en el primer curso de las titulaciones implicadas a través de un test de conocimientos básicos realizado durante la primera semana de curso, con el fin de detectar los posibles candidatos. Los alumnos debían contestar a 10 preguntas a elegir de entre 15 propuestas.

e) ¿Qué supone para el mentor?: (3 créditos ECTS).

Los alumnos que son seleccionados como mentores, reciben por su participación en el proyecto y por su labor de mentoría a lo largo del todo el curso académico 3 créditos ECTS, así mismo, muchos de los alumnos que participan como mentores han recibido becas de excelencia de la Comunidad de Madrid y se contabilizan para su beca estas horas como horas de docencia y actividades educativas. Sin embargo, como decíamos anteriormente, muchos de estos alumnos no realizan esta labor por la compensación que les aporta (algunos ya no necesitan este tipo de créditos) y sin embargo, acuden proyecto por vocación y porque es una labor que estaban realizando directa o indirectamente con sus compañeros.

f) Formación de los MENTORES

Todos los mentores una vez seleccionados y habiendo realizado una reunión informativa donde se les asigna mentorizados y se les dan las directrices generales de la participación en este proyecto, tienen que realizar obligatoriamente 3 sesiones-taller de formación.

En la **1ª sesión-taller**: formación en competencias: Mediante dinámicas de grupo y una metodología de aprendizaje participativa, los mentores reciben unas sesiones centradas en el ejercicio y desarrollo del liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo, competencias clave para la realización óptima de la mentoría. En esta sesión se les dan las directrices de trabajo para la segunda sesión-taller.

En la **2ª sesión-taller**: se hace un Brain-storming o lluvia de ideas en grupo, sobre las acciones de la mentoría y el rol del mentor universitario que son consensuadas y se comienza a diseñar (también en grupo) lo que será la primera entrevista con el mentorizado.

En la **3ª sesión-taller**: se discuten las preguntas planteadas por los mentores para la realización de la primera entrevista y se llega a un consenso, terminando la sesión con el diseño de la entrevista de trabajo y seguimiento. En esta misma sesión, se les dan unas nociones básicas sobre el coaching y cómo el coaching puede ayudar a planificar la consecución y planteamientos de objetivo de éxito con sus mentorizados.

### i. Seguimiento

Durante todos los meses posteriores a la formación que reciben los mentores, suelen tener sesiones de revisión de objetivos con sus mentorizados y a su vez los mentores, acuden a citas y sesiones de seguimiento con los profesores-tutores para ir revisando los objetivos del proyecto y con el asesor-experto para revisar los objetivos con sus mentorizados y las dificultades que se les van planteando en el proceso. Estas sesiones suelen realizarse mensualmente.

### ii. Evaluación.

Al finalizar el semestre y con el objetivo de conocer la valoración que los mentorizados han hecho del apoyo recibido y poder cambiar aquellos aspectos en los que los mentorizados no han estado satisfechos, se les pide que rellenen un cuestionario de satisfacción que es supervisado por los profesores del proyecto.

Así mismo, al finalizar el curso académico, los mentores también realizan una evaluación cuantitativa (cuestionario de satisfacción) de lo que ha supuesto el proyecto brújula para ellos y de la ayuda recibida por parte de los profesores-tutores. también se les pide una evaluación cualitativa y visión personal con un análisis DAFO del proyecto, de cara a ir estableciendo acciones de mejora y conocer los puntos débiles y las posibles amenazas de esta acción de mentoría universitaria en próximas convocatorias.

## 3. ALGUNOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE MENTORING EDUCATIVO

En el proyecto Brújula:

- Los cuestionarios de satisfacción presentados por los alumnos mentores en las experiencias del proyecto brújula, muestran una satisfacción media de 4,5 puntos.
- Los cuestionarios de satisfacción realizados por los alumnos mentorizado que se han recogido en el proyecto brújula, muestran una satisfacción media de 4.
- El rendimiento de los estudiantes mentorizados que acuden regularmente a las sesiones experimenta un importante avance y esto permite además, crear adherencia al programa de mentoría.
- Incremento de la motivación por aprender y no sólo por aprobar en los mentorizados, sobre todo en los que muestran adherencia al programa.

En los programas de Mentoría:

- Todos los alumnos implicados en los programas de mentoría, obtienen muchos beneficios que se relacionan con la adquisición de competencias: [7]:
  - Los alumnos mentores:
    - Adquieren un mayor conocimiento de su Universidad y una perspectiva de su comunidad más completa.
    - Desarrollan confianza en sí mismos e incrementan su autoestima.
    - Adquieren otras competencias como la planificación, el liderazgo y el trabajo en equipo, que pueden ser aplicadas en otros contextos de su vida personal o profesional.
  - Los alumnos mentorizados:
    - Adquieren mayor confianza en sí mismos.
    - Mayor preparación para aprovechar las oportunidades y el desarrollo personal.
    - Supervivencia en la Universidad
    - Desarrollan autonomía para la toma de decisiones y la solución de problemas.
    - Desarrollo de habilidades de comunicación
    - Desarrollo de la responsabilidad
    - Desarrollo de la planificación

En la Universidad o contextos educativos:

- La mentoría supone una gran aportación para el desarrollo integral del estudiante, dado que supone una guía para la adaptación y conocimiento de la universidad. Es también,
- Una forma más de realizar acción tutorial. En el proyecto brújula, la mentoría supone una herramienta más de soporte y apoyo al estudiante y un apoyo para el profesor-tutor.
- Supone un elemento de calidad en el seguimiento y la orientación del estudiante en su proceso de aprendizaje y una forma involucrar al estudiante en su propio proceso, a través de la orientación.

#### 4. CONCLUSIONES

La mentoría en el contexto universitario, es un elemento de calidad para la formación académica del estudiante, que puede venir de parte de un profesor (tutoría ) o de otro alumno (mentoría).

Los programas de mentoría implantados hasta el momento, muestran buenos resultados y alta satisfacción especialmente por parte de los mentores, generalmente, el alumno

mentor suele aportar datos de satisfacción mayores, quizá porque es una acción que realiza voluntariamente y que le supone motivación, desarrollo de competencias y la adquisición de experiencia en labores de carácter educativo en la universidad. Además, desarrolla su responsabilidad, dado que se hace cargo de otros estudiantes que están pasando por situaciones por las que él ya ha pasado y fue capaz de superar con éxito. Además, cuando se les pregunta a los mentores si repetirían la experiencia la mayoría dicen que sí, y, como ha ocurrido en el caso de nuestro proyecto brújula, suelen continuar siendo mentores en años posteriores y, recomiendan la experiencia a compañeros que se encuentran en las mismas circunstancias. También, son capaces de detectar a potenciales alumnos que necesitan del Mentoring.

En el caso de los alumnos mentorizados, los resultados no suelen ser tan favorables, aunque los índices medios de satisfacción suelen ser elevados, hay que decir que también es elevado el porcentaje de abandonos, en muchos casos, esto es un elemento que supone ciertas dificultades para los mentores y que generalmente, suelen plantear en las sesiones de seguimiento a los profesores coordinadores.

La universidad debe adaptarse a los nuevos perfiles de estudiantes que demanda la sociedad del conocimiento y centrar la formación universitaria en la utilización de metodologías activas y en el desarrollo de competencias y aprendizajes permanentes y para toda la vida.

Los proyectos de innovación educativa deben dirigirse a crear proyectos y programas de intervención que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, el desarrollo de competencias y la orientación académica y profesional. Por otra parte, estos programas deben contemplar líneas actuación dirigidas a la mejora en la adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria y en la participación de estudiantes con mayor recorrido y experiencia que desde su labor de mentoría, pueden aportar nuevos modos de orientar, guiar y apoyar a los alumnos de nuevo ingreso. El momento en el que un alumno inicia sus estudios universitarios, es decisivo en el desarrollo personal del estudiante, así pues, invertir esfuerzos en crear programas de acogida para estos estudiantes de nuevo ingreso, centrados en la orientación y el acompañamiento del estudiante, harán que el estudiante se sienta integrado más rápidamente en el nuevo entorno y que se reduzca el índice de abandonos, por otra parte, son muchos los casos de estudiantes que fracasan en su primer año, porque no planifican adecuadamente las materias y no se plantean objetivos a corto, medio y largo plazo, en este sentido, el papel del mentor puede ser crucial y necesario.

Partiendo de los resultados satisfactorios de las experiencias de mentoría expuestas en contextos universitarios españoles y que vienen siendo habituales en universidades anglosajonas, parece que cada vez cobra más relevancia la figura del mentor universitario como asesor y guía de un alumno novel y como elemento esencial que hay que incluir en todos, los programas de acogida y bienvenida en el inicio de los estudios universitario.

El mentor que suele ser un alumno brillante, con buen expediente académico y con habilidades y competencias efectivas para la tutoría de alumnos de primero, es además

un agente que interviene en la calidad y el desarrollo personal, académico y profesional de otros estudiantes menos experimentados.

Por tanto, la constitución de redes de profesorado y de instituciones que trabajen en el estudio, desarrollo e implementación de este tipo de programas, deben revelar a la comunidad científica los resultados de estos programas de apoyo y orientación que sirvan como experiencia de mejora y de buenas prácticas para otras universidades.

## REFERENCIAS

- [1] Bricall, J. Informe Universidad 2000, <http://www.crue.org/informeiniv2000.htm>
- [2] A. Valverde, C. Ruiz de Miguel, E. García y S. Romero, "Innovación en la orientación Universitaria: La mentoría como respuesta", *Contextos Educativos*, 6-7 pp. 87-111, (2003-2004).
- [3] C. Sánchez-Ávila, A. Almendra Sánchez, F.J. Jiménez Leube, J. Macías Guarasa, M.J. Melcón de Giles "Proyecto mentor en la ETSI de telecomunicación de la UPM: cinco años de experiencia.". *Mentoring Et Coaching Universidad y Empresa* (2009)
- [4] Harvard Business Essentials, "Coaching y Mentoring". Cómo desarrollar el talent de alto nivel y conseguir mejores resultados. Deusto, (2005).
- [5] J.C. Sánchez and R.L. Taylor, "La mentoría en la universidad española", *Revista de Educación*, Vol. 48, pp. 101-118, (2005).
- [6] Harvard Business Essentials, "Coaching y Mentoring". Cómo desarrollar el talento de alto nivel y conseguir mejores resultados. Deusto, (2005).
- [7] R. Carr, "Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio", *Peer Resources* 1999, [www.mentors.ca](http://www.mentors.ca)

## CRITERIOS PARA MEDIR LA EFICACIA DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS EN LA ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

**Félix B. Tobajas y Valentín De Armas**

Departamento de Ingeniería Electrónica y Automática  
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Edif. de Electrónica y Telecomunicación. Campus Univ. Tafira. 35017. Las Palmas de GC  
e-mail: {ftobajas,varmas}@diea.ulpgc.es web: <http://www.etsit.ulpgc.es>

### RESUMEN

*El proceso de evaluación de un programa de mentorías es un elemento de gran importancia que no debe basarse únicamente en la valoración de los agentes implicados en su desarrollo, siendo necesario además que una parte integral del proceso de evaluación se base en criterios de eficacia que permitan medir objetivamente el progreso del programa. La elaboración de estos criterios de eficacia puede resultar determinantes para constatar la validez de un programa de mentorías, y con ello promover su credibilidad y divulgación.*

*Sin embargo, la evaluación de la mayor parte de los programas de mentorías existentes en el ámbito universitario se lleva a cabo exclusivamente a partir de la realización de encuestas de satisfacción a los profesores tutores, estudiantes mentores y estudiantes de nuevo ingreso, sobre todos los aspectos del programa –beneficios personales, desarrollo de la actividad, herramientas de soporte electrónico, continuación del programa, evaluación de coordinadores/tutores/mentores, valoración general,...-. En esta comunicación se presentan un conjunto de criterios comprensibles, relevantes, alcanzables y medibles que pueden adaptarse a un amplio espectro de experiencias, en función de sus objetivos y sus características específicas, para determinar la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Un programa de mentorías en el ámbito universitario pretende desarrollar un mecanismo de ayuda a los estudiantes de nuevo ingreso, tanto para su orientación académica y administrativa, como para su integración social en el Centro. Esta labor de mentoría se entiende como un proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior –*estudiante mentor*– que asesora y orienta a estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad –*estudiantes mentorizados*–, con el objetivo de ayudarles a desarrollar habilidades y actitudes básicas en el contexto

universitario que, de otra forma, habrían adquirido con mayor lentitud y dificultad. Esta estrategia se basa en que, por un lado, los estudiantes están especialmente cualificados y motivados para ayudar a otros estudiantes, y por otro, en que los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de amistad y estímulo [1]. Así, los estudiantes mentores son los encargados de ejercer directamente la labor de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso bajo la supervisión de los *profesores tutores*, potenciando en ellos competencias y habilidades sociales, de liderazgo y de gestión de equipos.

El **proceso de evaluación** de un programa de mentorías es un elemento de gran importancia en su desarrollo, ya que permite identificar logros, detectar posibles deficiencias, e incrementar su efectividad a través de un proceso de mejora continua.

El objetivo fundamental del proceso de evaluación de un programa de mentorías es determinar su **grado de efectividad**. Así, la medida de la efectividad de un programa de mentorías consiste en determinar si se satisfacen sus objetivos establecidos, siendo necesario contrastar la mejora experimentada por los estudiantes mentores y/o los estudiantes mentorizados en alguno de los aspectos de interés, y si ésta se produce como consecuencia de su participación en el programa.

Con el fin de asegurar la calidad y la efectividad de un programa de mentorías, es necesario establecer un mecanismo de evaluación que contemple un procedimiento para medir, tanto el desarrollo del programa como los resultados obtenidos, así como para reflejar y difundir las conclusiones que se obtengan de su evaluación, y con ello facilitar la mejora continua del programa de mentorías y promover su uso. Así, en un programa de mentorías pueden diferenciarse dos tipos principales de evaluación [2]:

- La **evaluación del proceso (formativa)** se centra en evaluar si el programa de mentorías se está implementando como se pretendía, y si es necesario realizar cambios en alguna de las actividades planificadas. Es un proceso de toma continua de información que permite ajustar la implementación del programa de mentorías y discriminar entre las actividades que resultan efectivas y aquellas que tienen un impacto negativo en su desarrollo, además de evidenciar el grado de actividad del programa.
- La **evaluación de los resultados (sumativa)** se centra en evaluar los efectos del programa de mentorías, permitiendo determinar objetivamente los beneficios, el coste y las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, así como constatar si el programa de mentorías propicia una mejora en algún aspecto de interés entre los participantes.

A pesar de la importancia relativa de la *evaluación del proceso* en la mejora continua de un programa de mentorías, esta comunicación se centra únicamente en los aspectos involucrados en la implementación de una *evaluación de resultados* a partir de la elaboración de criterios de eficacia, con el fin de determinar en qué medida se satisfacen los objetivos inicialmente establecidos. Para ello, deben especificarse un conjunto de criterios y los instrumentos adecuados para medir los resultados, para lo cual es necesario seleccionar e implementar un diseño de evaluación.

## 2. DISEÑOS DE EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS

Por lo general, la *evaluación de resultados* de un programa de mentorías puede realizarse de acuerdo a dos tipos de diseño principales [3]:

- **Diseño de grupos únicos:** es el tipo de evaluación más simple y común, ya que resulta poco intrusivo y costoso y requiere de un reducido esfuerzo para su implementación. Un ejemplo de una evaluación de grupo único puede consistir en la cumplimentación de una encuesta de satisfacción por parte de todos los participantes en el programa de mentorías, bien a su finalización (prueba *post*), o bien antes y después del programa (prueba *pre-post*).
  - Prueba *post*: Los programas de mentorías utilizan habitualmente este diseño para determinar el grado de cumplimiento de algunos de los aspectos de interés de los estudiantes mentorizados, al finalizar el programa de mentoría. Las evaluaciones de los resultados obtenidos a partir de las pruebas *post* pueden ayudar a determinar si los estudiantes mentorizados han alcanzado determinados objetivos –de acuerdo con los establecidos implícita o explícitamente en la planificación del programa de mentorías–, o si los estudiantes mentores están satisfechos con el programa, entre otros aspectos.

Sin embargo, este diseño no puede indicar si los participantes han cambiado durante el desarrollo del programa de mentorías, sino únicamente el grado en el que han alcanzado los diferentes aspectos objetivo del programa, a su finalización.

- Prueba *pre-post*: Los programas de mentorías utilizan este diseño cuando se desea determinar si los estudiantes mentores y/o mentorizados mejoran realmente en el periodo en el que se desarrolla el programa de mentorías. A partir de este tipo de diseño se pueden estudiar las características de cada uno de los participantes en el momento de iniciarse su participación en el programa de mentorías (prueba *pre*), y al finalizar éste (prueba *post*). Las evaluaciones de los resultados obtenidos a partir de las pruebas *pre-post* permiten determinar si los participantes han cambiado durante el desarrollo del programa de mentorías.

Sin embargo, este diseño no puede indicar si el cambio experimentado por los participantes se debe a su participación en el programa de mentorías, o bien se produce como consecuencia de un cambio natural ocurrido como resultado del paso del tiempo –madurez–, o de eventos ocurridos entre el momento en el que el participante realizó las pruebas *pre* y *post* –historia–. Aunque las pruebas *pre-post* no permitan identificar la causa de la mejora que

puedan experimentar los participantes en el programa de mentorías, un diseño de este tipo puede resultar útil, por ejemplo, para detectar diferencias entre los participantes, así como para determinar ciertas características de los estudiantes mentores relacionadas con la satisfacción de determinados objetivos.

- **Diseño de comparación de grupos:** permite identificar si el programa de mentorías induce realmente a un cambio en los participantes durante su desarrollo, utilizando controles para eliminar posibles sesgos. Un ejemplo de una evaluación de comparación de grupos puede consistir en la cumplimentación de una prueba *pre* al inicio del programa de mentorías y una prueba *post* a su finalización, por parte del grupo objetivo del programa y de un grupo de comparación que no participe en el programa de mentorías.

Este diseño permite aislar los efectos del programa de mentorías de aquellos que puedan deberse a otras interpretaciones plausibles. Sin embargo, un diseño de comparación de grupos requiere que el grupo de comparación posea unas características similares a las del grupo de mentoría. En este sentido, los estudiantes más dispuestos a formar parte del programa de mentorías pueden diferir –en términos de motivación, cumplimiento, ...–, de los que deciden no participar en el programa. Sin embargo, en algunos casos no es posible implementar un diseño de comparación de grupos, por ejemplo cuando el número de estudiantes que no participan en el programa de mentorías es poco significativo.

El diseño de evaluación que se adopte determinará el grado de confianza en que el programa de mentorías sea la causa de las posibles mejoras que se produzcan en los participantes. Así, si en el proceso de planificación del programa de mentorías se establece que la *evaluación de resultados* esté orientada a determinar si se ha producido alguna mejora de los participantes en alguno de los aspectos objetivos, y determinar en qué medida esta mejora se debe al programa de mentorías, debe adoptarse un *diseño de comparación de grupos* basado en pruebas *pre-post*. Sin embargo, este diseño de evaluación resulta el más costoso y difícil de implementar, por lo que si se establece como finalidad de la evaluación determinar únicamente si se produce alguna mejora en los participantes, o bien si se alcanzan los objetivos establecidos en el programa de mentorías para cada uno de los agentes, sería suficiente con adoptar un *diseño de grupo único* basado en pruebas *pre-post*.

### 3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para medir la eficacia de un programa de mentorías, independientemente del diseño de evaluación adoptado, es necesario seleccionar los instrumentos apropiados para medir los resultados a partir de múltiples fuentes de información, siendo los más utilizados los siguientes:

- **Encuestas de satisfacción:** consisten en una serie de preguntas que tienen por lo general un conjunto fijo de respuestas posibles a elegir. Las encuestas

constituyen un instrumento efectivo para determinar el grado de satisfacción de los agentes implicados en el desarrollo del programa de mentorías. Así, el uso de escalas y cuestiones abiertas pueden proporcionar información relativa a la satisfacción general de los participantes con las actividades planificadas en el programa de mentorías, su percepción de los efectos del programa, o la calidad de las relaciones de mentoría, así como una valoración general del programa desde la perspectiva de todos los agentes implicados en su desarrollo –profesores tutores, estudiantes mentores y estudiantes de nuevo ingreso mentorizados–. Las encuestas de satisfacción resultan sencillas de elaborar y no requieren de una gran cantidad de tiempo.

- **Entrevistas personales:** consisten en la realización de entrevistas individuales con los participantes del programa de mentorías. Las entrevistas personales permiten obtener información idónea para proporcionar una reflexión precisa y privada de la efectividad del programa de mentorías desde el punto de vista de los participantes entrevistados. Sin embargo, es un instrumento que requiere de una gran cantidad de tiempo en caso de que se considere entrevistar a todos los agentes implicados en el desarrollo de un programa de mentorías, si bien puede resultar suficiente con seleccionar una muestra representativa de participantes para obtener información que permita mejorar el programa.
- **Grupos de discusión (*Focus Groups*):** consisten en la realización de entrevistas conjuntas con un grupo reducido de participantes en el programa de mentorías, cuidadosamente seleccionados. Los grupos de discusión pueden proporcionar información complementaria a la que se puede obtener a partir de las encuestas de satisfacción, como resultado de la discusión de grupo. El uso de este instrumento requiere de un menor tiempo que las entrevistas personales, si bien presenta algunas limitaciones, debido fundamentalmente a la falta de privacidad y a la posibilidad de que haya participantes que influyan en las respuestas del resto. Es importante entender que el valor de la información obtenida en el desarrollo de un grupo de discusión depende de la composición de sus participantes, la calidad de las cuestiones, las habilidades del entrevistador, y la precisión de la información obtenida. Los resultados extraídos mediante el uso de este instrumento constituyen únicamente la perspectiva de un determinado grupo de personas, en un instante de tiempo particular.

A partir de estos instrumentos de medida se pueden obtener datos cuantitativos y cualitativos que deben ser analizados adecuadamente. Así, cuando se utilizan instrumentos de medida cuantitativos, como las encuestas de satisfacción, es común el uso de métodos de análisis basados en la media, mientras ante la utilización de instrumentos de medida cualitativos, como los grupos de discusión, suelen usarse métodos basados en el análisis de contenidos.

#### 4. LAS ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN COMO CRITERIO DE EFICACIA

Si bien la evaluación de algunos programas de mentorías en el ámbito universitario contemplan la medida de la mejora experimentada por los participantes durante su desarrollo a partir de un diseño de **comparación de grupos basado en pruebas pre-post** – como es el caso del programa de mentorías de la Facultad de Psicología de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM, España) [4]–, en la mayor parte de los casos el proceso de evaluación se realiza de acuerdo a un **diseño de grupo único basado en pruebas post**, en las que se utilizan como instrumento de medida únicamente encuestas de satisfacción *ad-hoc* [5][6]. Estas encuestas son cumplimentadas por los profesores tutores, estudiantes mentores y estudiantes de nuevo ingreso que participan en el desarrollo del programa de mentorías, incluyendo una valoración sobre todos los aspectos del programa –beneficios personales, desarrollo de la actividad, herramientas de soporte electrónico, continuación del programa, evaluación de coordinadores/tutores/mentores, valoración general, ...–.

Como referencia, en la Figura 1 y la Figura 2 se presentan las encuestas de satisfacción utilizadas para medir la valoración de los estudiantes mentorizados en la evaluación del Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (PM-ETSIT) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC, España) [7] y del programa de mentorías de Florida State University (FSU, EEUU) [8], respectivamente.

##### 1. Beneficios personales

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Influencia positiva del PM en tu formación personal					
Importancia académica de lo aprendido en PM					
Participación satisfactoria en PM					

##### 2. Beneficios generales

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Influencia positiva del PM en tus resultados académicos					
Influencia positiva del PM en tu orientación académica					
Influencia positiva del PM en tu orientación social					
Influencia positiva del PM en tu orientación administrativa					
Influencia positiva del PM en tu conocimiento de la titulación					
Influencia positiva del PM en tu conocimiento de la ULPGC					
Utilidad del PM para identificar las dificultades del 1º curso					

##### 3. Desarrollo de la actividad

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Utilidad de la Jornada de Bienvenida					
Asistencia a las reuniones con tu mentor					
Adecuación del lugar de reunión con tu mentor					
Frecuencia de reuniones con tu mentor					

#### 4. Problemas detectados

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Escalón de bachillerato					
Dificultad en el seguimiento de las clases					
Cambio de metodología docente					
Cambio de métodos de estudio					
Falta de tutela cercana por parte de los profesores					

#### 5. Continuación del PM

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Recomendación de la continuación del PM en años sucesivos					
Recomendación a participar en PM como alumno mentorizado					
Disposición a participar en PM como mentor en un futuro					

#### 6. Evaluación de los mentores

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Valoración de los días y horarios de las reuniones					
Rendimiento general de tu mentor					

#### 7. Valoración general del PM

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Necesidad del PM					
Calificación general del PM					

Figura 3 – Encuesta estudiantes mentorizados PM-ETSIT

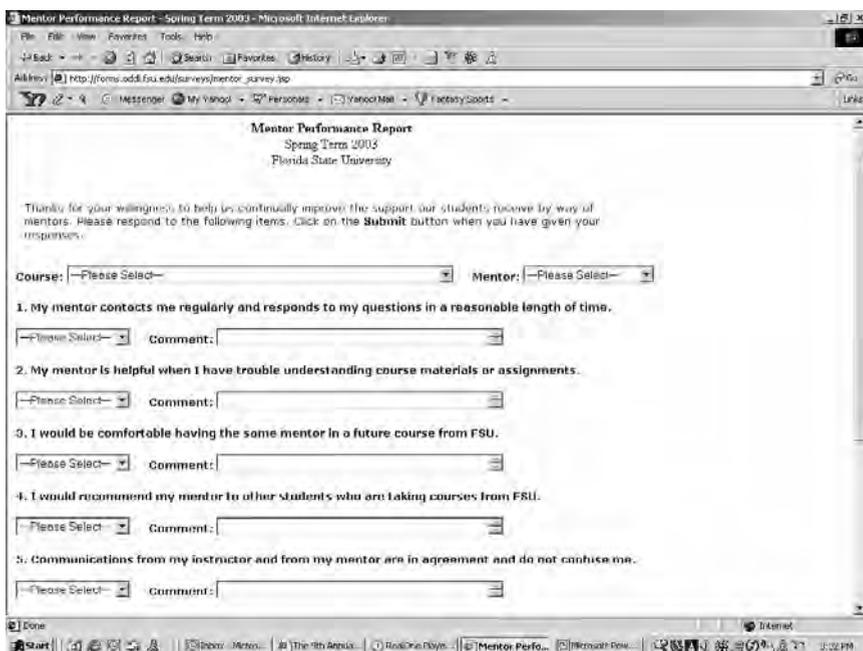


Figura 4 – Encuesta estudiantes mentorizados FSU

En algunos programas de mentorías, como en el caso del PM-ETSIT de la ULPGC, se lleva a cabo una evaluación complementaria basada en encuestas de satisfacción específicas realizadas a los estudiantes mentorizados, tres años después de su ingreso en el Centro, ya que algunas de las cuestiones que se abordan en el desarrollo del programa de mentorías no son directamente aplicables en el transcurso del primer curso de la titulación, y en muchos casos el estudiante de nuevo ingreso no dispone de una perspectiva temporal suficiente como para valorar adecuadamente todos los aspectos en los que influye el programa de mentorías.

Sin embargo, existen una serie de consideraciones que pueden cuestionar los resultados obtenidos a partir de las encuestas de satisfacción como único elemento para determinar la eficacia de un programa de mentorías, entre las que destacan las siguientes:

- Por lo general, las encuestas de satisfacción ofrecen resultados que muestran a los participantes, al menos, algo satisfechos con el programa de mentorías, por lo que los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución.
- Un elevado índice de satisfacción no representa necesariamente que el programa de mentorías resulte eficaz. Así, los agentes que participan en el desarrollo de un programa de mentorías pueden quedar muy satisfechos, pero sin haber mejorado en ningún aspecto objetivo.

En consecuencia, **las encuestas de satisfacción deben considerarse únicamente como un elemento más del proceso de evaluación para determinar la eficacia de un programa de mentorías**. Así, la evaluación de un programa de mentorías no debe limitarse a la valoración de los agentes implicados en su desarrollo, siendo necesario que una parte integral de este proceso se base en la elaboración de criterios de eficacia que permitan medir objetivamente el grado de cumplimiento de los objetivos del programa de mentorías y dar respuesta a preguntas como:

- ¿Funciona el programa de mentorías? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Qué evidencias prueban que tiene sentido seguir invirtiendo esfuerzo y tiempo en el programa de mentorías?.
- ¿Qué podría modificarse para que el programa de mentorías resultara más efectivo?.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en un proceso de mentorías universitario, los estudiantes mentores y los estudiantes de nuevo ingreso interactúan entre sí, además de influir y verse influenciados por otros elementos involucrados en el desarrollo del programa, por lo que resulta complejo establecer aquellas evidencias que deben considerarse para poder medir su eficacia.

## 5. CRITERIOS DE EFICACIA

A menudo, la principal barrera a la que se enfrenta la evaluación de un programa de mentorías es la carencia de un estudio bien diseñado, y ajustado a la institución, que permita fijar aquellos aspectos factibles de ser medidos de forma cuantitativa. Más aún, son muchas las instituciones que no consideran la evaluación de estos programas como un aspecto prioritario. El objetivo final del proceso de evaluación de un programa de mentorías debe centrarse en la búsqueda de criterios específicos que permitan determinar la eficacia de dichos programas. Estos criterios son completamente dependientes del tipo de institución, y su implantación, en términos de recursos humanos y tecnológicos, no es gratuita.

La elaboración de criterios de eficacia pretende establecer un conjunto de indicadores que permitan documentar *si un programa de mentorías propicia una mejora entre los participantes y en la institución en determinados aspectos objetivos, y en qué medida.*

La elaboración de estos criterios de eficacia pueden resultar determinantes para constatar la validez de un programa de mentorías, y con ello promover su credibilidad y divulgación, lo que representa el propósito fundamental de la **Red de Mentorías en Entornos Universitarios**.

Esta Red de Mentorías en Entornos Universitarios [9] es una acción financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del *Programa de Estudios y Análisis para la Realización de Actividades destinadas a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado*. La constitución de esta red, pionera en el entorno universitario español, permitirá obtener datos relevantes para avanzar en la definición y revisión de los actuales programas de mentorías universitarias, aunando esfuerzos y aptitudes, encontrando sinergias, y estudiando, analizando y desarrollando de una forma más rigurosa y plena los programas de mentorías de la universidad española.

En este sentido, uno de los principales objetivos de la Red de Mentorías en Entornos Universitarios es la elaboración de un conjunto de criterios orientados a la medida de la eficacia de un programa de mentorías en el ámbito universitario atendiendo, tanto a variables relacionadas con la función del desarrollo de la institución, como con la función psicosocial. Así, se considera que los criterios de eficacia que se establezcan para determinar la eficacia de un programa de mentorías deben tener las siguientes características:

- **Realistas:** Es preferible establecer indicadores de eficacia alcanzables, lo que redundará en la motivación de los agentes involucrados en el desarrollo del programa de mentorías.
- **Específicos:** Los criterios de eficacia deben estar relacionados con las características específicas de los resultados que se esperan obtener del programa de mentorías, indicando detalles relacionados con sus objetivos generales.

- **Orientados a los resultados** (objetivos): Es deseable que los criterios de eficacia estén relacionados con los objetivos establecidos en el programa de mentorías y se centren en los resultados esperados, más que en las actividades necesarias para alcanzarlos.
- **Relevantes**: Los criterios de eficacia deben resultar significativos.
- **Limitados en el tiempo**: Es conveniente establecer criterios de eficacia que puedan alcanzarse en un determinado periodo de tiempo.
- **Medibles**: Los criterios de eficacia deben poder medirse y cuantificarse mediante el uso de los instrumentos de medida adecuados.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en un programa de mentorías se dan objetivos relacionados con aspectos del ámbito de las relaciones humanas y del crecimiento personal, difícilmente medibles. Así, entre los aspectos que determinan la eficacia de un programa de mentorías pueden encontrarse cambios en las actitudes, en las habilidades, o en el comportamiento de los participantes. Sin embargo, en esta comunicación se prestará atención únicamente a aquellos aspectos de un programa de mentorías universitario, cuya eficacia pueda determinarse a partir de criterios medibles.

## 6. CRITERIOS DE EFICACIA PROPUESTOS

Entre los **aspectos** que pueden considerarse para determinar la **eficacia** de un programa de mentorías en el ámbito universitario utilizando criterios medibles, se han identificado los siguientes:

- **Influencia en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso**: en qué medida se satisfacen las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso para su supervivencia en los estudios universitarios y su integración académica y social en la vida del Centro.
- **Habilidades adquiridas por los estudiantes mentores**: en qué medida se fomentan habilidades y destrezas relevantes en la formación de los estudiantes mentores.
- **Alcance del programa de mentorías**: en qué medida la Universidad en su conjunto se beneficia del programa de mentorías.

En este sentido, uno de los objetivos más comunes a todos los programas de mentorías existentes en el ámbito universitario, tanto nacional como internacional, está relacionado con la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso y su grado de fidelidad con la titulación, y por extensión, con el Centro Universitario. Así se establece también en el informe Universidad 2000 (también conocido como informe Bricall) [10], en el que la orientación al alumno se refleja como un aspecto prioritario en la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, de entre los aspectos a considerar, en una primera fase de estudio dentro de las acciones emprendidas al amparo de la Red de mentorías en Entornos Universitarios, se ha optado por identificar un conjunto de criterios realistas, específicos, relevantes y medibles para determinar la eficacia de un programa de mentorías universitario en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. Los criterios de eficacia propuestos, presentados en la Tabla 1, pueden adaptarse a un amplio espectro de experiencias en función de sus características específicas, indicándose en cada caso los recursos necesarios, tanto a nivel organizativo como institucional, y el grado de dificultad de su implementación en el proceso de evaluación del programa de mentorías. En este sentido, a nivel organizativo será necesario, en primer lugar, tener clasificados en las bases de datos institucionales, a aquellos estudiantes que participen, tanto como estudiantes mentores, como estudiantes mentorizados, con el propósito de facilitar la obtención de algunos de estos indicadores.

Criterio	Definición	Observaciones
1	% de estudiantes de nuevo ingreso que participan como estudiantes mentorizados en el programa de mentorías.	Fácilmente implementable.
2	% de estudiantes que acuden a tutorías en más de un determinado número de ocasiones, durante su primer año de permanencia en el Centro.	Su implementación lleva asociada la colaboración del personal docente, que tomará nota de los estudiantes que acuden a sus tutorías.
3	% de estudiantes mentorizados que asisten regularmente a clases en su primer año de permanencia en el Centro.	Su implementación lleva asociada la colaboración del personal docente, que tomará nota de los estudiantes que acuden a sus clases.
4	% de estudiantes mentorizados que participan en alguna de las actividades de extensión universitaria organizadas por el Centro, durante su primer año de permanencia en el Centro.	Su implementación lleva asociada la colaboración del personal de apoyo, Delegación de Alumnos, Dirección del Centro, o estudiantes mentores, que tomarán nota de los estudiantes que participan en estas actividades.
5	% de estudiantes mentorizados cuya tasa de rendimiento supera el 60% en su primer año de permanencia en el Centro.	Fácilmente implementable. La combinación de los resultados de este criterio con los resultados de los criterios 2 y 3 pueden aportar información muy útil en términos de aprovechamiento académico.
6	% de estudiantes, con respecto al número total de estudiantes de nuevo ingreso, que continúan sus estudios en el Centro al año siguiente de su participación en el programa de mentorías.	Fácilmente implementable. Se aconseja acompañar este criterio con un cuestionario de motivos.
7	% de participación en órganos de representación de la Escuela, del Departamento o de la Universidad.	Fácilmente implementable.
8	% de uso de los recursos básicos ofertados por la Escuela/Universidad (biblioteca, servicio de deportes, etc.).	Fácilmente implementable.

9	% de participación en los foros.	Fácilmente implementable dependiendo de la plataforma utilizada en las herramientas de soporte electrónico del programa.
10	% de estudiantes mentorizados que solicitan participar como estudiantes mentores.	Fácilmente implementable. Este criterio es de especial importancia, ya que conlleva asociada la valoración a largo plazo que un estudiante mentorizado hace del programa de mentoría.
11	% de estudiantes mentorizados que solicitan correctamente la convalidación de su participación en el programa de mentorías por créditos de libre configuración, durante su segundo año de permanencia en el Centro.	Fácilmente implementable. Su implementación lleva asociada la colaboración de la Administración del Centro.
12	% de participación en asociaciones y/o aulas universitarias.	Su implementación puede resultar relativamente fácil si se trata de actividades reconocidas por créditos de libre elección, ya que su cuantificación puede realizarse en la comisión encargada de resolver las solicitudes. De no ser así, su implementación lleva asociada la colaboración de personal de apoyo, principalmente de los responsables de las asociaciones y/o aulas, que deberán remitir al Centro un listado con la relación de participantes.
13	% de estudiantes mentorizados que finalizan el programa.	Fácilmente implementable.
14	% de estudiantes mentorizados que superan con éxito un cuestionario de conocimientos básicos que deben haber adquirido como resultado de su participación en el programa de mentorías. Posibilidad de evaluar a toda la población.	Fácilmente implementable.
15	% de estudiantes mentores que mantienen contactos con sus estudiantes mentorizados más allá de las reuniones presenciales establecidas en la planificación del programa de mentorías.	Su implementación requiere de la actuación de los estudiantes mentores. Su obtención se basa en el uso de encuestas a los alumnos mentores, que pueden realizarse antes de la finalización de sus estudios y de forma sistemática.
16	Uso de los informes generados por el estudiante mentor para la valoración de competencias.	Su implementación requiere la actuación de personal docente que evalúe los informes.

**Tabla 1** – Criterios propuestos para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso

## 7. CONCLUSIONES

La evaluación de un programa de mentorías se revela como un punto de obligada consideración en su planteamiento, ya que determina en qué medida se satisfacen los objetivos establecidos, y con ello incrementar su efectividad a través de un proceso de mejora continua. En ese sentido, a partir del análisis de diferentes programas de mentorías en el ámbito universitario, tanto nacional como internacional, se constata que en la mayoría de los casos el proceso de evaluación se realiza de acuerdo a un diseño de *grupo único* con pruebas *post*, basado únicamente en encuestas de satisfacción *ad-hoc*. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir del uso de este instrumento de medida como único elemento para determinar la eficacia de un programa de mentorías, resulta cuestionable, siendo necesario establecer criterios que permitan medir objetivamente la eficacia de un programa de mentorías. En esta comunicación se han propuesto un conjunto de criterios que pueden adoptarse para determinar la eficacia de un programa de mentorías universitario en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, así como los condicionantes que pueden determinar su posible implementación a diferentes programas de mentoría, en función de sus características particulares.

## REFERENCIAS

- [1] C. Sánchez, J. Macías, A. Almendra, A. Álvarez, C. Hoffman y P. Chocán. "Proyecto Mentor: Una experiencia en sistemas de mentorías por compañeros en la E.T.S.I. de Telecomunicación de la U.P.M.". XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Julio 2003. Vilanova i la Geltrú (España).
- [2] M. Murray, *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*, John Wiley & Sons, 2001.
- [3] MENTOR/The National Mentoring Partnership [Online] How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice, 2005. Disponible: <http://www.mentoring.org>
- [4] Alonso, M. A., Calles, A. M., Sánchez-Herrero, S. Castaño, G. (2009). Evaluación de la eficacia de un programa de mentoring entre iguales en un entorno universitario. Manuscrito enviado para su revisión a la revista *The Spanish Journal of Psychology*.
- [5] Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (UPM), Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos, 2008. Disponible: [http://www.etsii.upm.es/ieducativa/Informacion\\_Programa\\_Mentores.htm](http://www.etsii.upm.es/ieducativa/Informacion_Programa_Mentores.htm)
- [6] L. Milne, S. Keating, R. Gabb [Online] Student Peer Mentoring at Victoria University, 2007. Disponible: [http://tls.vu.edu.au/PEC/Pec\\_docs/PEC\\_student\\_peer\\_mentoring\\_at\\_VU\\_final\\_report.pdf](http://tls.vu.edu.au/PEC/Pec_docs/PEC_student_peer_mentoring_at_VU_final_report.pdf)

- [7] F.B. Tobajas, V. de Armas, C.M. Travieso, P. Hernández, Luis M. Hernández y J.A. Montiel, "Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la ULPGC", *Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, nº 1, pp. 65-83, 2008.
- [8] R. C. Thomas, *Online Mentor Performance Reports: Supporting Student Satisfaction and Success*, Ninth Sloan-C International Conference, 2003.
- [9] Red de Mentorías en Entornos Universitarios [Online], 2008. Disponible: <http://redmentoriam.fi.upm.es/index.php?controlador=integrantes>
- [10] J.M. Bricall et al. [Online] Informe Universidad 2000. Disponible: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

## RECOPILACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

**Mar Arenas<sup>1\*</sup>, Blanca M. Pérez<sup>1</sup>, Amelia Bilbao<sup>1</sup>  
M. Victoria Rodríguez<sup>1</sup>, José Antomil<sup>1</sup>, Verónica Cañal<sup>2</sup>**

1: Departamento de Economía Cuantitativa

2: Departamento de Economía Aplicada

Facultad de C. Económicas y Empresariales

Universidad de Oviedo

Avda. del Cristo s/n - Oviedo - Asturias

e-mail: mariamar@uniovi.es

### RESUMEN

**Resumen.** *En esta ponencia se realiza una revisión del material didáctico, guías, etc. relacionado con los distintos programas de mentorías que ha sido elaborado en los centros de las Universidades que forman parte de la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles. Entre los distintos documentos disponibles destacan el "Manual del Mentor" en el que se presenta el programa de mentoría en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y el documento "Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones de la UPGC", que recoge las características que definen este programa incluyendo la descripción de los procesos que rigen la selección y formación de todos implicados en el mismo (profesores tutores, alumnos mentores y mentorizados), entre otros. Este material resulta de gran ayuda para aquellos centros que estén interesados en poner en marcha un programa de mentorías.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia, de 19 de Julio de 1999, ha supuesto el inicio de una reflexión sobre el papel que debe desempeñar la Universidad Europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y bienestar. Dicha Declaración sienta las bases para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la actualidad, en Europa, no existe homogeneidad en los modelos educativos. Sin embargo, es común la tendencia hacia una enseñanza más activa donde el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este marco, las tutorías constituyen un elemento esencial del mismo.

En España, la incorporación de la tutoría como actividad docente es relativamente reciente y carece del arraigo que esta función tiene en otras Universidades, como son las americanas y las británicas.

En la actualidad, en la mayoría de las universidades españolas, se llevan a cabo principalmente dos tipos de acción tutorial:

- Tutorías presenciales "tradicionales": 6 horas semanales por profesor para la atención de dudas individuales o colectivas relativas a los contenidos de cada asignatura. Estas tutorías se caracterizan por la escasa participación del alumno en las mismas, menos de un 10% de los alumnos matriculados hacen uso de las mismas durante el curso. Además se observa una gran estacionalidad en las mismas dado que el alumno acude mayoritariamente a las tutorías los días próximos a la realización de alguna prueba o examen de la asignatura. El distanciamiento entre profesores y alumnos se hace más evidente cuando el alumno acude a la tutoría desconociendo totalmente a su profesor.
- Tutorías telemáticas: sistema de tutorías por correo electrónico, participación en foros de discusión, chats... Se observa como los alumnos utilizan este método de manera tímida aunque cada vez con más asiduidad, pero siempre para resolver dudas concretas sobre todo relacionadas con aspectos de la evaluación o calendario docente.

En varias Universidades españolas se han puesto en marcha diversos programas que tienen en común tratar de superar el modelo de tutorías anteriormente descrito, centrado exclusivamente en la resolución de dudas académicas relacionadas con una asignatura concreta, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de nuevos estudiantes. Se trata de los programas de mentoría que suponen un mecanismo de apoyo para los alumnos de nuevo ingreso a los que se les asigna un alumno de los últimos cursos de la carrera (coordinado por un profesor-tutor) que les orientará y asesorará en aspectos académicos, administrativos y sociales facilitando de esta forma su adaptación e integración a la vida de la Universidad.

Con el fin de conocer y analizar las experiencias de mentoría que se estaban desarrollando en distintos centros de Universidades Españolas se ha creado a principios de este año la Red de Mentorías que ha recibido una ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Programa de Estudios y Análisis. En estos momentos hay cinco universidades que forman parte de la Red de Mentorías pero está abierta a todas aquellas Universidades que estén desarrollando un programa de mentorías y tenga interés en formar parte de la misma.

## 2. DOCUMENTACIÓN DISPONIBLE EN LOS DISTINTOS CENTROS

Para la implantación de un *programa de mentoría* en un entorno universitario van a resultar claves una serie de aspectos como son la planificación, organización, difusión, formación de los agentes implicados en el mismo y evaluación de todo el programa.

Las distintas Universidades que forman parte de la red y que han implantado sus proyectos de mentorías en varias ediciones han elaborado documentos que facilitan el

desarrollo de estos aspectos. Este material resulta de gran ayuda para aquellos centros que estén interesados en poner en marcha un programa de mentorías.

A continuación vamos a analizar los distintos documentos disponibles en los distintos centros teniendo en cuenta los distintos aspectos que cubrirían en cada caso.

Respecto de la planificación y organización, aspectos fundamentales de todo el proceso podemos citar los siguientes documentos:

- "Manual del Mentor" del Programa Telémaco de la UCM [3].
- Normativa del PROGRAMA DE MENTORÍA EN LA EUIT. Aeronáutica.
- Plan de Mentorías de la EUIT. Aeronáutica.
- Programa Mentor de la ETSIT de la UPGC [4].
- Propuesta de reuniones del Programa Mentor de la ETSIT de la UPGC.

En todo el proceso va a jugar un papel muy importante la *captación y selección de los agentes* que intervienen en el mismo: profesores tutores, alumnos mentores (alumnos de los últimos cursos) y alumnos mentorizados (alumnos de nuevo ingreso en los centros) esto implica realizar una adecuada difusión del mismo. En este punto hemos de destacar que la mayoría de las Universidades utilizan carteles donde anuncian sus programas (Anexo 1). También se dispone de unas solicitudes que han de rellenar aquellos alumnos, mentores y mentorizados, que quieran participar en el programa (Anexo 2). Además la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones (ETSIT) de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias ha elaborado tres cuestionarios con el fin de conocer mejor a los alumnos de nuevo ingreso. El primero se centra en aspectos académicos y conocimientos previos de los alumnos en relación a la titulación, el segundo analiza la adaptación de los alumnos al contexto universitario y, finalmente, con el tercer cuestionario se pretende conocer el desarrollo de las asignaturas del primer cuatrimestre.

El sistema de *formación de los profesores-tutores y de los alumnos mentores* es un punto importante del proceso de implantación. En este sentido disponemos de un documento que recoge en power-point el curso que imparte el profesor Miguel Alonso García de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) [1] para la formación de profesores-tutores de la E.U.I.T. de Aeronáutica en procesos de mentorías. "La formación de los alumnos mentores" está recogida en la publicación de Miguel Alonso García y Ana Calles Doñate en el número 1 de la revista Mentoring&Coaching. Universidad y Empresa [2].

También es muy importante la *evaluación* de todo el programa. En la mayoría de los centros se ha llevado a cabo realizando encuestas de satisfacción por parte de todos los implicados en su desarrollo. Disponemos de los distintos cuestionarios (uno por cada agente que interviene en el proceso) que han sido elaborados por los miembros del equipo responsable del Programa Mentor de la ETSIT de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (Anexo 3). También se ha elaborado un cuestionario de evaluación de los cursos de formación de profesores-tutores y de mentores.

Además de los aspectos anteriormente citados es muy importante planificar y organizar bien todo el proceso, para ello disponemos de los siguientes documentos:

- "Manual del Mentor" del Programa Telémaco de la UCM [3].
- Normativa del PROGRAMA DE MENTORÍA EN LA EUIT. Aeronáutica.
- Plan de Mentorías de la EUIT. Aeronáutica.
- Programa Mentor de la ETSIT de la UPGC [4].
- Propuesta de reuniones del Programa Mentor de la ETSIT de la UPGC.

En estos documentos se recogen los objetivos, metodología y aspectos generales de los distintos programas de mentoría desarrollados en los distintos centros que participan en la Red de Mentorías.

### 3. CONCLUSIONES

Los proyectos de mentorías pretenden desarrollar un programa de orientación y ayuda a alumnos de nuevo ingreso, labor que es realizada por parte de alumnos de cursos superiores, bajo la supervisión de profesores de los distintos centros en los que se han desarrollado estos programas.

En la ETSI\_Telecomunicación, ETSI Industriales, Facultad de Informática, ETSI Aeronáuticos, EUIT Industrial, EUIT Telecomunicación, EU Arquitectura Técnica, EUIT Aeronáutica, y EUIT Forestales, centros de la Universidad Politécnica de Madrid, en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y en la ETSI Telecomunicación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria se han desarrollado ya varias ediciones de sus respectivos proyectos mentores. La experiencia de estos centros ha sido recogida en los documentos que hemos presentado en esta comunicación que servirán de apoyo y asesoramiento a aquellos centros de otras universidades españolas que quieran poner en marcha este tipo de programas.

### REFERENCIAS

- [1] M. Alonso, "Formación de profesores-tutores de la E.U.I.T. Aeronáutica en procesos de mentoría".
- [2] M. Alonso y A. Calles, "La formación de los alumnos mentores", *Mentoring&Coaching. Universidad y empresa*, nº 1, pp. 13-25, 2008.
- [3] M. Alonso y A. Calles, "Manual del Mentor", Programa Telémaco. Curso 2008/09.
- [4] F. B. Tobajas, V. de Armas, C. M. Travieso, P. Hernández, L. M. Hernández y J. A. Montiel, "Programa Mentor de la E.T.S. de Ingenieros de Telecomunicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria".

## ANEXO 1. Cartel de la E.U.I.T. de Aeronáutica de la UPM.

# Plan de Mentorías de la E.U.I.T. Aeronáutica



La subdirección de Extensión Universitaria solicita alumnos matriculados en tercer curso para ser Mentores de alumnos de nuevo ingreso, durante el primer cuatrimestre del curso 2008-09.

Será una actividad por la que se podrá solicitar 4 créditos de libre elección.

Consiste en que un alumno de tercero (mentor) informe y ayude a alumnos de nuevo ingreso.

**Supone:**

- \* Realizar en la semana del 8 de septiembre un curso de 10 horas, impartido por un especialista en mentorías (muy divertido, los profesores tutores lo hemos realizado)
- \* Tener asignados entre 4 o 5 nuevos alumnos durante el primer cuatrimestre.
- \* Organizar reuniones, no más de 10, una a la semana al principio y cada dos semanas después.
- \* Realizar un breve informe de cada sesión y enviárselo al profesor tutor asignado.
- \* Manejar un foro con sus alumnos dentro de Punto de Inicio en moodle.
- \* Disponer de un foro con su tutor y los otros mentores asignados al tutor.

**Para apuntarse:**

- Completar un cuestionario en : <http://moodle.upm.es/formacion>
- Seguir los siguientes pasos:  
Todos los cursos; Entornos de trabajo; Plan de mentorías; Contraseña 12345
- Realizar un entrevista

**Plazo: hasta el Junes 9 de Junio.**  
Subdirección de Extensión Universitaria  
Mayo 2008

**ANEXO 2.** Solicitud para los alumnos mentores en la E.T.S. de Ingenieros de Telecomunicaciones de la ULPGC.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Escuela Técnica Superior de Ingenieros  
de Telecomunicación

**SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN COMO ESTUDIANTE MENTOR DE ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN 1er CURSO DE IT DENTRO DEL PROYECTO MENTOR DE LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS DE TELECOMUNICACIÓN DE LA ULPGC**

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ con D.N.I. nº \_\_\_\_\_  
matriculado en \_\_\_\_\_ curso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación en el curso académico \_\_\_\_\_, solicita participar como alumno mentor dentro del Proyecto Mentor de la E.T.S.I.T.

Y para que así conste firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma:

Teléfono: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_



ILMO. SR DIRECTOR DE LA E.T.S.I.T.

### ANEXO 3. Evaluación del Programa Mentor de la ETSIT de la Universidad de las Palmas de gran Canaria



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
 Escuela Técnica Superior de Ingenieros  
 de Telecomunicación

## Programa Mentor de la ETSIT

### Evaluación del Programa Mentor de la ETSIT

(estudiantes mentorizados)

Este cuestionario es anónimo y su propósito es conocer la valoración del Programa Mentor (PM) por parte de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Ingeniero de Telecomunicación de la ETSIT. Por ello se ruega que seas lo más sincero posible en tus respuestas. Gracias.

#### 1. Beneficios personales

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Influencia positiva del PM en tu formación personal					
Importancia académica de lo aprendido en PM					
Participación satisfactoria en PM					

#### 2. Beneficios generales

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Influencia positiva del PM en tus resultados académicos					
Influencia positiva del PM en tu orientación académica					
Influencia positiva del PM en tu orientación social					
Influencia positiva del PM en tu orientación administrativa					
Influencia positiva del PM en tu conocimiento de la titulación					
Influencia positiva del PM en tu conocimiento de la ULPGC					
Utilidad del PM para identificar las dificultades del 1 <sup>er</sup> curso					

#### 3. Desarrollo de la actividad

	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
Utilidad de la jornada de Bienvenida					
Asistencia a las reuniones con tu mentor					
Adecuación del lugar de reunión con tu mentor					
Frecuencia de reuniones con tu mentor					



t +34 928 452 237  
 t +34 928 457 325  
 f +34 928 451 243

armas@ulma.ulpgc.es  
 tobajas@ulma.ulpgc.es

Subdirección de Estudios ETSIT  
 Campus Universitario de Tafira  
 35017 Las Palmas de Gran Canaria



## CAPTACIÓN, SELECCIÓN Y ADJUDICACIÓN DE ALUMNOS MENTORES Y MENTORIZADOS

**Carmen Sánchez-Ávila <sup>1\*</sup>, Emilia Palma Villalón <sup>2\*</sup> y Xavier Ferré Grau <sup>3</sup>**

1: Matemática Aplicadas a las Tecnologías de la Información  
Escuela Técnica de Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones  
Universidad Politécnica de Madrid  
28040 Madrid

e-mail: [csa@mat.upm.es](mailto:csa@mat.upm.es) web: <http://www.etsit.upm.es>

2: Departamento de Matemática Aplicada y Estadística  
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Aeronáutica  
Universidad Politécnica de Madrid  
Plaza Cardenal Cisneros 3, Madrid 28040

e-mail: [subdirector.eu.aeronautica@upm.es](mailto:subdirector.eu.aeronautica@upm.es) web: <http://www.euita.upm.es>

3: Vicedecano de Alumnos  
Facultad de Informática  
Universidad Politécnica de Madrid  
Boadilla del Monte 28660

e-mail: [v.alumnos@fi.upm.es](mailto:v.alumnos@fi.upm.es) web: <http://www.fi.upm.es>

### RESUMEN

*En esta ponencia se presentan las distintas formas de captar, seleccionar y adjudicar alumnos mentores y mentorizados en las distintas facultades/Escuelas de las Universidades que forman parte de la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles, proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con fecha 26 de Junio de 2008. El proyecto Mentor es un programa de Acogida para los alumnos de nuevo ingreso (mentorizados), realizada por alumnos de último curso (mentor) y supervisado por un profesor (tutor).*

*La red de Mentorías está constituida por las siguientes universidades: Universidad Europea de Madrid, Universidad de Oviedo, Universidad Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Alcalá de Henares y Universidad Politécnica de Madrid.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Española está realizando grandes esfuerzos para adaptarse al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y en particular en la atención al alumno de nuevo ingreso. El consejo de Universidades reconoce que una universidad de calidad debe tener un programa de orientación del alumno [1].

Algunas Universidades españolas han implantado programas para una rápida inserción del alumno de nuevo ingreso en la Comunidad Universitaria. Hay programas de Acogida, de Acción Tutorial, de Orientación. Entre ellas ha surgido el Programa Mentor [2] que trata de integrar a alumnos de nuevo ingreso (mentorizado) con la ayuda de alumnos con experiencia de último curso de carrera (mentor) y supervisado por un profesor coordinador (tutor).

Los programas de mentoría por compañeros se desarrollan habitualmente partiendo de dos premisas básicas destinadas a subrayar la conexión existente entre lo académico y lo social: primera, los estudiantes están especialmente cualificados y motivados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito; segunda, los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

En esta Red de Mentoría pretendemos unir los esfuerzos de los Centros Universitarios en los que se han llevado a cabo iniciativas de mentoría, bien de forma esporádica o bien de forma consolidada como estrategia clave de orientación y acogida al alumno de nuevo ingreso.

Con el interés de conocer, compartir y analizar las distintas acciones que realizan cada Universidad se ha creado la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles [3] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con fecha 26 de Junio de 2008.

Se trata de una iniciativa pionera en el entorno universitario español. Es un proyecto de investigación en docencia universitaria, dentro del Programa de Estudios y Análisis para la realización de actividades destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado. Pretende evaluar la eficacia de los programas de mentorías, atendiendo tanto a las variables relacionadas con la función de desarrollo de la titulación como con la función psicosocial. Permitirá obtener datos relevantes para avanzar en la definición y revisión de los programas de mentoría universitaria actuales.

En la primera reunión de la Red de Mentorías se decidió encomendar a la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) recopilar los distintos métodos de las distintas Escuelas y facultades de la Red con respecto a la captación, adjudicación y selección de alumnos mentores y mentorizados.

Para poner en funcionamiento un Programa de Mentorías en una Universidad recomendaríamos seguir los siguientes pasos que encuadran los puntos de los que vamos a tratar:

1. Aprobación de Normativa por la Junta de Escuela (involucrar a la Dirección)
2. Formación de Tutores (coordinadores) en acción de Mentorías (formar y captar tutores coordinadores)
3. **Captación de alumnos Mentores**
4. **Selección de Mentores**
5. Formación de Mentores
6. **Captación de alumnos que deseen tener mentor (Mentorizados)** y obtención información de los mismos

7. **Adjudicación de Mentores-Mentorizados**
8. Adjudicación de Tutores-Mentores
9. Comienzo del Plan de Mentorías

Vamos a informar y analizar los puntos reseñados en negrilla del conjunto de las universidades suscritas a la Red de Mentoría en Entornos Universitarios. Los Centros Universitarios que forman actualmente la red son los siguientes:

- Universidad Politécnica de Madrid
  - ETSI Telecomunicación (ETSIT)
  - ETSI Industriales (ETSII)
  - Facultad de Informática (FI)
  - ETSI Aeronáuticos (ETSIA)
  - EUIT Industrial (EUITI)
  - EUIT Telecomunicación (EUITT)
  - EU Arquitectura Técnica (EUAT)
  - EUIT Aeronáutica (EUITA)
  - EUITForestales (EUITF)
- Universidad Complutense de Madrid (UCM)
  - Facultad de Psicología
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
  - ETSI Telecomunicación
- Universidad Europea de Madrid (UEM)
  - Escuela Superior Politécnica
  - Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Institucionales
- Universidad de Oviedo
  - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

## 2. MODOS DE CAPTAR ALUMNOS MENTORES

En los modos de captar alumnos mentores en las distintas Escuelas/Facultades podemos diferenciar varios aspectos: ¿cómo se informa?, ¿en qué época?, ¿qué se ofrece a cambio?, ¿qué formación tendrán? y ¿quién les dará apoyo?

### **Informando a los futuros mentores:**

Uno de los aspectos críticos de cara a garantizar una buena puesta en marcha del Proyecto es la fase de divulgación y publicidad.

Para captar el máximo número de alumnos mentores se da la información por distintas vías. Los carteles informativos vistosos son muy útiles, la página web de la escuela indispensable, mensajes a listas de divulgación de los alumnos del centro a los alumnos y en la página web del proyecto. Como añadido se hacen charlas divulgativas para dar

más detalles. Y por último los mismos alumnos es una fuente de publicidad, alumnos de otros centros y del mismo centro.

En la ETSIT se organizó a partir de la publicación masiva de carteles a finales del curso 2001-2002 y envió de mensajes de correo electrónico a listas de divulgación disponibles, redirigiéndoles en todos los casos a la página web oficial del Proyecto: <http://mentor.etsit.upm.es>. Finalmente se organizó una charla divulgativa en la que se ofrecieron detalles adicionales. Desde entonces, dada la existencia de una asignatura de libre elección asociada al Proyecto.

En la ETSII se les informa a través de correo electrónico y de las páginas Web del Centro [[http://www.etsii.upm.es/educativa/Informacion\\_Programa\\_Mentores.htm](http://www.etsii.upm.es/educativa/Informacion_Programa_Mentores.htm)]. Por otra parte, al ser ya una actividad bien establecida en la Escuela, los alumnos saben de años previos su calendario y características. Es más, actualmente, muchos de los alumnos que desean ser mentores conocen la actividad porque en su día, ellos fueron mentorizados. En la EUITA se anuncia con carteles atractivos, la página web de la escuela y el entorno virtual al que pueden acceder en <http://moodle.upm.es/formación> diseñado para el Plan de Mentorías de la EUITA.

La Universidad de Oviedo se informó a través de Delegación de Alumnos.

**Plan de Mentorías de la E.U.I.T. Aeronáutica**

La subdirección de Extensión Universitaria solicita alumnos matriculados en tercer curso para ser Mentores de alumnos de nuevo ingreso, durante el primer cuatrimestre del curso 2008-09.

Será una actividad por la que se podrá solicitar 4 créditos de libre elección. consiste en que un alumno de tercero (mentor) informe y ayude a alumnos de nuevo ingreso.

Supone:

- \* Realizar en la semana del 8 de septiembre un curso de 10 horas, impartido por un especialista en mentorías (muy divertido, los profesores tutores lo hemos realizado)
- \* Tener asignados entre 4 o 5 nuevos alumnos durante el primer cuatrimestre.
- \* Organizar reuniones, no más de 10, una a la semana al principio y cada dos semanas después.
- \* Realizar un breve informe de cada sesión y enviárselo al profesor tutor asignado.
- \* Manejar un foro con sus alumnos dentro de Punto de Inicio en moodle.
- \* Disponer de un foro con su tutor y los otros mentores asignados al tutor.

Para apuntarse:

- Completar un cuestionario en: <http://moodle.upm.es/formacion>
- Seguir los siguientes pasos:
- Todos los cursos; Entornos de trabajo; Plan de mentorías; Contraseña 12345
- Realizar un entrevista

Plazo: hasta el lunes 9 de junio.  
Subdirección de Extensión Universitaria  
Mayo 2008

**Figura 1.** Cartel anunciador del programa de mentorización de la EUITA para captar mentores.

## Fechas y convocatorias

Otro de los factores críticos a considerar en la oferta de la actividad es la fecha de convocatoria. Las dos opciones posibles para la publicidad y el anuncio son al final del curso anterior (Junio- Julio) o antes del comienzo del curso (Septiembre), cada una con ventajas e inconvenientes.

En la ETSIT la decisión fue publicitar el Proyecto en ambos periodos. La experiencia les ha demostrado que es una alternativa viable, recibiendo aproximadamente la mitad de las solicitudes en cada periodo.

En la EUITA se anunció en Junio con carteles que remitían a un entorno virtual donde rellenaban ciertos datos de interés pero estos mismos hicieron propaganda del programa y se apuntaron más posteriormente hasta el comienzo del taller de formación en las primeras semanas de Septiembre.

Discutimos las ventajas e inconvenientes de las dos convocatorias:

- Primera convocatoria: Al final del curso lectivo anterior, con objeto de ser desarrollada al inicio del curso siguiente. Esta opción, a pesar de soportar una organización más fácil, es peor recogida por los alumnos, ya que muchos de ellos no prestan atención a la oferta de libre elección al final del curso académico y durante el período de exámenes.
- Segunda convocatoria: Inmediatamente antes del comienzo del curso lectivo. Si bien esto supone llevar la organización y gestión del programa con mayor urgencia, los alumnos aspirantes a mentores están mucho más motivados a la hora de embarcarse con nuevas actividades de libre elección, y están en general mucho más atentos a su oferta.

En la EUITT se anuncia en Junio-Julio con carteles, página web y correo electrónico pero pueden solicitar participar hasta los primeros días de Septiembre.

En lo que respecta a los alumnos Erasmus en la ETSIT, en la primera edición el contacto entre aquellos y sus mentores se produjo ya iniciado el curso y cuando los alumnos Erasmus estaban ya en España. A partir del curso 2003/2004 se intentó facilitar el contacto entre mentores y alumnos lo antes posible, mediante correo electrónico. Con este objetivo, y dado que el adelanto de la planificación lo permitía, la mayoría de los mentores se pusieron en contacto con sus mentorizados a lo largo del mes de junio, con el fin de presentarse y preparar la llegada de aquellos a España.

También en la mayoría de los casos, los mentores fueron a recoger a sus alumnos Erasmus al aeropuerto, para facilitarles en lo posible la llegada al país. Otra novedad del Proyecto en la ETSIT para alumnos Erasmus era que se formalizó la actividad de los mentores para hacerse también cargo de los alumnos que llegaban en el segundo cuatrimestre. Así, el primer contacto de los mentores con este otro colectivo de alumnos Erasmus se realizó durante los meses de enero y febrero de 2004.

## Ventajas que se ofrecen por participar

En casi todos los Centros se ofrece a cambio créditos de libre elección. En algunas se ofrece como asignatura de libre elección (LE), con la problemática de que se debe poner nota y es difícil valorarla: Y en otras como reconocimiento de libre elección. En la UPM los alumnos tienen dos tipos de créditos de LE, LE de asignatura y LE de libre configuración que deben solicitar a la Comisión de Ordenación Académica. Los centros suelen ofrecer entorno a 4 créditos, en las conclusiones está el resumen de los créditos empleados por los distintos centros universitarios.

La EUIT Forestal sólo puede ofrecer la experiencia de liderar un grupo y la satisfacción personal, por no disponer de créditos de LE.

## Formación

Todas las Universidades cuentan con cursos de formación, por personal especialista del tema. En la UPM lo imparte un profesor de la Facultad de Psicología de la UC o profesores de Ciencias de la Educación (ICE).

Lo primero que los alumnos solicitan en las entrevistas es esta ayuda en formación para realizar bien su labor con conocimiento y por apoyarse mutuamente e incluso para organizar las tareas y repartir el trabajo.

## No van a estar solos

Los mentores no van a estar solos, aparte del profesor que les forma y asesora, van a tener asignado un profesor coordinador-tutor que les irá controlando, asesorando y apoyando para dudas, dificultades,... Y siempre apoyados por el coordinador del programa que intentará facilitar la labor a todos y mantener al día los espacios virtuales, herramientas indispensables para una comunicación más fluida y un lugar donde almacenar la información que se vaya elaborando.

## 3. SELECCIÓN DE MENTORES

En la selección de mentores hay que diferenciar dos programas por las fechas de entrada y las características de alumno de llegada, el Programa para alumnos de nuevo ingreso en la Universidad y el programa mentor para los alumnos Erasmus.

En todos los centros rellenan un formulario y pasan un entrevista. La selección está función del número de solicitudes. En la ETSIT el formulario se rellena en la plataforma diseñada para el programa y en la EUITA se sirve de un espacio en <http://moodle.upm.es/formación> que organiza la UPM.

En la ETSII para ser admitidos como mentores en el programa se les pide, aparte de sus calificaciones en cursos anteriores y otros datos, información sobre su experiencia de participación en actividades de grupo (animadores sociales, monitores de campamento, u otras) y su motivación hacia la actividad. Son precisamente estos últimos aspectos

relacionados con la motivación y la experiencia en trabajo grupal, las que determinan la selección, dado que normalmente la demanda duplica al número de plazas disponibles de mentores. Desde el curso 2007/2008, para que puedan acudir a la Jornada de Bienvenida, se seleccionan a finales de junio.

**TU MEJOR AYUDA**  
 Programa mentor de tutela académica

para alumnos de primer curso de nuevo ingreso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid

La Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid pone en marcha a partir del curso 2008-09, un Programa de Tutela Académica, el Programa Mentor.

Este programa permite al beneficiario de inscripción de matrícula y, asimismo, a los alumnos de nuevo ingreso de los últimos cursos de carrera (mentores) informarse, orientarse y asesorarse y recibirles de nuevo ingreso (alumnos mentorizados), con la guía y apoyo de profesores tutores.

Fecha límite de inscripción: 19 de septiembre de 2008

Preparación del programa: Iniciar el curso en la página web de la escuela. Deberá indicarse mediante la aplicación informática de inscripción.

Fecha límite de inscripción: 19 de septiembre de 2008

<http://indusnet.industriales.upm.es>

ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS INDUSTRIALES  
 UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**FICHA SOLICITUD SELECCIÓN PROGRAMA ALUMNOS MENTORES CURSO 2008-2009**

**DATOS PERSONALES:**

- Nombre y apellidos:
- Nº de matrícula:
- Teléfonos:
- Correo electrónico (preferentemente la dirección gestionada por la UPM):

**DATOS ACADÉMICOS:**

- Matriculado (previsiblemente) durante el curso 2008/09, en el curso..... de la intensificación....., en turno de clase de: mañana / tarde.
- ¿Hiciste el primer curso en la Escuela?:
- ¿Fuiste mentorizado en primer curso?:
- Año de inicio de la carrera:
- ¿Has hecho algún curso, taller o seminario complementario a tus estudios?
- ¿Has participado o participas en asociaciones, ONGs, u otras instituciones o has hecho prácticas en empresas o en Departamentos de la Escuela? (en caso afirmativo, indícalas brevemente)
- ¿Has tenido alguna experiencia llevando a un equipo de personas (trabajo, ocio,...)? (en caso afirmativo, indícalo brevemente)

**EXPECTATIVAS/MOTIVACIÓN POR EL PROGRAMA:**

- ¿Cuál es tu motivación para participar en este programa?
- ¿Cuáles son tus expectativas?
- ¿Qué cualidades crees que puedes aportar al programa?

FECHA Y FIRMA

**Figura 2.** Cartel anunciador del programa de mentorización, para alumnos de primer curso. Y datos solicitados a los alumnos para el proceso de selección de mentores.

Los futuros mentores en la EUITA deben de rellenar un pequeño cuestionario en el espacio virtual diseñado para organizar el Plan de Mentorías y después, si cumplen los requisitos mínimos de estar matriculado en tercero y no tener pendiente ninguna de primero, pasan una entrevista con el coordinador y un profesor del grupo de tutores para verificar la buena disposición del alumno en ayudar a los nuevos y no fomentar malas costumbres a los de nuevo ingreso como por ejemplo el absentismo a clase.

La selección de alumnos del programa en la ETSIT es sobre alumnos del segundo ciclo de estudios aunque, excepcionalmente, participan alumnos de primer ciclo. Se establecen desde el principio dos grupos de alumnos de nuevo ingreso: de primer curso y Erasmus, ya que las necesidades son diferentes. El alumno mentor ha solicitado expresamente su deseo de participar en uno u otro grupo. Cada mentor tiene a su cargo de 5 a 6 alumnos de primer curso o Erasmus y se selecciona primero, a partir de su curriculum vitae, en el que quedan reflejados especialmente aspectos tales como aptitudes, formación complementaria, experiencia, etc.

Uno de los defectos achacables a esta forma de selección, es que ser un buen mentor no implica sólo haber superado de forma exitosa los primeros cursos de la titulación, sino que además tiene que poseer ciertas competencias para poder ejercer de forma exitosa su rol. Es decir, se puede dar el caso de estudiantes que se encuentren en el último año

de carrera y con un brillante expediente pero que tengan dificultades para la dirección de un grupo de trabajo, para la transmisión de experiencias, empatía...

Por esta razón la ETSIT, realiza, además, una breve encuesta vía web que perfila los rasgos principales de su disposición a la actividad, y hace una entrevista personal con los preseleccionados, por parte de los profesores coordinadores del Proyecto, con el fin de conocer mejor su capacidad de relación, su visión del panorama estudiantil y sus expectativas. La selección la llevan a cabo atendiendo preferentemente a los siguientes criterios:

- Experiencia en actividades que reflejan una disposición especial a este tipo de tutoría, tales como monitores de tiempo libre, entrenadores deportivos y, en general, en cualquier disciplina que involucre una cierta capacidad de apoyo y guiado a terceros.
- Participación previa en tareas cuya realización está parcialmente relacionada con las mentorías, como monitores de laboratorio.

Además de estos condicionantes, es relevante la cantidad y el tipo de experiencia que los mentores posean, de cara a los alumnos tutelados. Parece razonable escoger a los alumnos con mayor experiencia en la Escuela, que pudieran aportar una visión más global y objetiva del contexto académico y social. Bajo este criterio, en todos los centros están capacitados los alumnos del último curso de carrera, tanto la de tres años como la de cinco.

Según el itinerario académico del candidato a mentor, puede inferirse que proporcione una u otras visiones del método de estudio y del papel que el alumno debe tomar en la Escuela. Según el panorama que deseamos reciba el alumno tutelado, debe escogerse cuidadosamente el perfil del mentor (según su opinión sobre ámbitos como la asistencia a clase, las tutorías, etc.).

En la Universidad de Gran Canaria la solicitud de los estudiantes para participar como mentor debe ir acompañada de un breve currículo, que será considerado por la Comisión del Programa Mentor en el proceso de selección, donde se reflejen aspectos tales como la formación complementaria del estudiante, experiencia, motivación, disposición y, en caso de seleccionar estudiantes de intercambio, acreditación del nivel de idiomas. La selección de los *estudiantes mentores* y los *profesores tutores* se realiza en el seno de la Comisión del Programa Mentor, que es una comisión técnica creada por la Junta de Centro de la ETSIT para la coordinación y puesta en marcha del Programa Mentor en cada curso académico. Esta comisión está formada por el Director del Centro, tres profesores y dos estudiantes de segundo ciclo. La Comisión del Programa Mentor se reúne con carácter ordinario al menos dos veces a lo largo del período de vigencia del Programa Mentor de la ETSIT, teniendo como principales funciones la selección de *profesores tutores* y *estudiantes mentores*, la asignación de *profesores tutores* a *estudiantes mentores*, la valoración de la actividad de los *estudiantes mentores*, y la revisión de los resultados de la evaluación del Programa Mentor.

El proceso de selección de los alumnos mentores lo realizan los coordinadores del Proyecto con la ayuda de los tutores en la mayoría de los centros de la Red.

#### 4. MODOS DE CAPTAR ALUMNOS DE NUEVO INGRESO QUE DESEEN TENER MENTOR (MENTORIZADOS)

Los mentorizados, telémacos o aeronoves son alumnos de nuevo ingreso de primer curso que aceptan voluntariamente ser orientados por alumnos mentores. Los futuros *alumnos de nuevo ingreso* es el colectivo más complicado, por lo inaccesible a priori.

Sólo se puede tener información previa a la matrícula si se informa en la página Web de la Universidad y los alumnos entran y lo leen. Para dar más publicidad la EUITA incluye información sobre el programa de mentorías, Plan de Acogida y el Plan de acción Tutorial en la documentación que se da en las visitas a su Centro, como el de Puertas Abiertas, Semana de la Ciencia y visitas de Institutos.

*En la mayoría de los Centros donde la Dirección fomenta el programa para captar a los mentorizados se informa en el sobre de matrícula que suele remitir a un entorno virtual, como hacen EUITA, ETSIT y ETSII o con charlas informativas dentro de las jornadas de acogida.*

La EUITA contó con la colaboración de un becario para informar en Julio en los días de matrícula en las que se les informaba del Plan de Acogida, Plan de Mentorías y del Plan de Acción Tutorial, y la forma de acceder al entorno virtual donde se podían apuntar, dentro del <http://moodle.upm.es/puntodeinicio> Plan de Acogida.

El Plan de Acogida de la EUITA consta de una parte virtual y de la presencial que dura una semana y se realiza durante la semana anterior al comienzo de las clases. Para apuntarse al Plan de Acogida deben de solicitar cuenta de correo UPM, entrar en el entorno <http://moodle.upm.es/puntodeinicio> Plan de Acogida y enviar una ficha en Excel con datos que nos interesan. Es en este entorno donde pueden solicitar tener tutor o mentor. Con esto logramos que el alumnos antes de empezar el curso tenga correo UPM y se maneje un poco en el entorno moodle.

El becario les ayudó a solicitar la cuenta de correo UPM, indispensable para poder entrar en el entorno virtual y su labor continuó vía telefónica y virtual hasta el comienzo del Plan de Acogida el 15 de septiembre. También se anuncia el Plan de Mentorías en la página web y dentro del mismo e-Plan de Acogida-EUITA.

Además dentro de la Semana de Acogida de la EUITA tuvieron una actividad el 17 de septiembre llamada Mentorías a la que se podían apuntar virtualmente dentro de <http://moodle.upm.es/puntodeinicio> Plan de Acogida, en la que se captaron más aeronoves y donde pudieron contactar por primera vez los mentores con algunos de sus aeronoves, acordando en cada grupo la fecha y la hora de la primera reunión.

En la ETSIT, la divulgación del Proyecto en el curso 2002/2003 se realizó en una primera fase a través de información suministrada en el sobre de matrícula donde se detallaban los aspectos básicos del Proyecto y se les redirigía a la página web oficial del Proyecto para recibir más información. El contacto definitivo con los alumnos de nuevo ingreso se

produjo durante la Jornada de Bienvenida en la primera semana del curso. En esta Jornada, además de ofrecerles la posibilidad de participar en el Proyecto Mentor, se les informó de las diferentes características de la Universidad, la Escuela, la carrera, el plan de estudios, las actividades extracurriculares, etc. La Jornada de Bienvenida se trasladó, en el curso 2007/2008 al mes de julio, en los días de matrícula. En ella participan también los alumnos mentores, seleccionados a finales de junio, y se produce el primer contacto mentores/alumnos tutelados. De esta forma, los alumnos tienen información de la existencia del Proyecto Mentor antes de comenzar las clases y, a través de los propios mentores que, a su vez, recogen las primeras inquietudes de estos alumnos. De este contacto surgen las primeras consultas vía correo electrónico, aún antes de comenzar las clases. La publicidad del Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación, en el curso 2002/2003 a los alumnos de nuevo ingreso, se llevó a cabo durante la Jornada de Orientación que tuvo lugar en la Escuela un día antes del comienzo oficial de las clases. Al término de la misma se les invitó a rellenar una encuesta en la que, entre otras cosas, podían manifestar su deseo de participar, o no, en el sistema de mentorías de este curso académico, además de proporcionar las direcciones de correo electrónico de los interesados.

En la edición del año 2003-2004 se modificaron los mecanismos de solicitud de participación de los alumnos de nuevo ingreso estableciéndose tres periodos de solicitud de participación:

- Durante la matrícula, en la que los futuros alumnos podían marcar una casilla en el formulario electrónico correspondiente indicando su deseo de ser mentorizado durante el curso
- Durante la jornada de bienvenida, al igual que en la primera edición
- Durante la primera semana de curso.

La ventaja de esta nueva estrategia es doble:

- Dar a conocer el Proyecto a los nuevos alumnos con antelación suficiente.
- Poder planificar lo antes posible el número de alumnos mentores necesarios.

En la ETSIT la mayor parte de los alumnos finalmente participantes mostraron su deseo de hacerlo a través de la primera opción (matrícula), lo que confirma nuestra previsión inicial y ha facilitado enormemente la planificación de la actividad.

En la ETSII son alumnos de nuevo ingreso de primer curso que aceptan voluntariamente ser orientados por alumnos mentores. Para fomentar el conocimiento y participación en la actividad se informa en la sesión de acogida de los nuevos alumnos, durante el curso propedéutico que se desarrollan en septiembre (antes del inicio oficial del curso) y, desde el último curso académico, se distribuye a todos los alumnos de primer curso, dentro del sobre de matrícula, un folleto informativo.

Además, se colocan carteles en el Centro, como el que se recoge en la Fig. 1 izquierda. Suelen acogerse al programa de mentorización entre un 30 y un 40% de los alumnos de nuevo ingreso. Para formalizar su inscripción al programa, los alumnos de nuevo ingreso que lo desean no tienen nada más que incluir la opción en el programa informático de

matriculación. La asignación de mentorizados a los mentores se hace, esencialmente, agrupando a los primeros por grupo de curso común (hay siete grupos de primer curso), para que los horarios sean compatibles.

En la ETSIT-ULPGC la convocatoria para participar como estudiante mentorizado se realiza en el desarrollo de la *Jornada de Bienvenida*, acto oficial de asistencia obligatoria, tanto para los estudiantes de nuevo ingreso de la titulación de Ingeniero de Telecomunicación de la ETSIT, como para los estudiantes mentores seleccionados, que se celebra en la primera semana del curso académico, y en el que se les informa, entre otras cuestiones de interés, de la existencia del Programa Mentor. La actividad de los *estudiantes mentorizados* en el Programa Mentor de la ETSIT de la ULPGC se reconoce en el marco de la libre elección con un máximo de 1.5 créditos

## 5. ADJUDICACIÓN DE ALUMNOS MENTORIZADOS Y MENTORES

La adjudicación de mentores- mentorizados principalmente teniendo en cuenta si el alumno es de fuera del lugar, adjudicándole un mentor de fuera o mezclando con alumnos del lugar. Se adjudica entre 4-6 alumnos mentorizados (tutelados-telémacos-aeronoves) en la mayoría de los centros.

ETSIT: La asignación de mentorizados a mentores se ha realizado en todas las ediciones de manera completamente aleatoria y siguiendo únicamente el criterio de mezclar en los equipos alumnos mentorizados de Madrid y de fuera de Madrid (en el caso de alumnos de primero) y alumnos Erasmus de diferentes países (en el caso de alumnos internacionales)

En la ETSII los alumnos son alumnos de segundo ciclo que desarrollan su actividad de mentorización con un máximo de unos ocho alumnos mentorizados.

En la EUITA se adjudican primero a los alumnos que provienen de fuera de Madrid y teniendo en consideración la especialidad del mentor y del aeronove. Los tutores se adjudican por especialidades y si es posible intentando que el profesor imparta clase en el grupo en el que estén los alumnos mentorizados.

*En la ULPGC* en el transcurso de la Jornada de Bienvenida se realiza la asignación de los estudiantes mentores a los estudiantes de nuevo ingreso que deseen participar en el Programa Mentor de la ETSIT, estableciéndose así una primera toma de contacto personal y acordando en cada grupo la fecha y la hora de la primera reunión presencial entre el estudiante mentor y su grupo de estudiantes mentorizados.

## 6. CONCLUSIONES

### Formas de captar alumnos mentores:

	Carteles informativos	Página web del Centro	Mensajes al e-mail	Organizando charlas divulgativas	Asignatura de créditos LE	Actividad de créditos de Libre Elección	En el Sobre de matrícula	Formulario de Delegación de Alumnos
UPM-ETSITeleco	S	S	S	S	4			
UPM-ETSIndustr		S	S					
UPM-EJITAero	S	S	S			4.5		
UPM-EJ Arquitect						3	S	
UPM-F Informática	S	S				4.5		
UPM-ETSAeronáuti	S					S		S
UPM-EJITeleco	S	S	S		4.5			
UEuropea Madrid	S	S		S	3			
UOviedo								S
ULPG- ETSITeleco	S	S	S			3		

Figura 3. Resumen de los modos de captar alumnos mentores

### Formas de captar alumnos mentorizados:

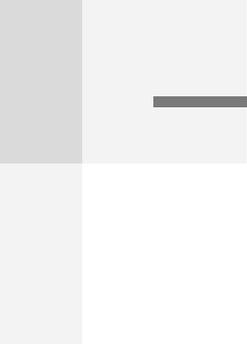
	Carteles informativos	Página web del Centro	Jornada de Orientación	Folleto dentro de sobre de matrícula	Curso propedéutico o (curso cero)	Semana de Acogida	Reconoci- miento de créditos de LE	Anunciado en espacio virtual
UPM-ETSITeleco		S	S	S	S			
UPM-ETSIndustr	S	S	S	S	S			
UPM-EJITAero	S	S	S	S		S		S
UPM-EJ Arquitect				S				
UPM-F Informática	S	S		S	S	S		
UPM-ETSAeronáuticos		S				S		
UPM-EJITeleco		S		S		S		
UEuropea Madrid	S		S		S			S
Universidad de Oviedo			S					
ULPG- ETSITeleco						S		

Figura 4. Resumen de los modos de captar alumnos mentorizados

## REFERENCIAS

- [1] Bricall, J. Informe Universidad 2000, <http://www.crue.org/informeiniv2000.htm>
- [2] Páginas del proyecto Mentor en la ETSIT-UPM <http://mentor.etsit.upm.es>
- [3] Página web de la Red de mentoría en Entornos Universitarios Españoles <http://redmentoría.fi.upm.es/>
- [4] J.C. Sánchez and R.L. Taylor, "La mentoría en la universidad española", Revista de Educación, Vol. 48, pp. 101-118, (2005).
- [5] e-Plan de Acogida, e-plan Acción tutorial y e-plan de Mentorías. SICUE 2008. [www.upm.es/innovacion/cd/09\\_cyj/documentos/experiencias\\_innovacion/Mesa\\_Atencion\\_al\\_Estudiente/E-plan.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/09_cyj/documentos/experiencias_innovacion/Mesa_Atencion_al_Estudiente/E-plan.pdf)

---



# Sección II

## Coaching





## DESARROLLO Y LIDERAZGO. UNA PERSPECTIVA CONTEMPORANEA

**Pedro Gioya**

Socio Instituto de Liderazgo

Cada vez existe una mayor confusión respecto a lo qué es Liderazgo y a lo que supone el Desarrollo de Liderazgo. Por paradójico que parezca, es muy común entre managers, profesionales el liderazgo, estudiosos del mismo, etc. el estar confusos, no tener las ideas claras. A ello contribuye la enorme masa de literatura especializada que parte de un concepto poco definido, contradictorio muchas veces y ceñido a respaldar la idea que el autor quiere "vender" más que a aclarar o definir el término con precisión. A ello se une el uso común del concepto en los medios, que ahonda más en crear una confusión grande.

¿Por qué se produce esto? Como venimos viendo, el modelo constructivista-desarrollista se enfoca en entender el sentido que las personas damos al mundo que nos rodea y desde ahí intentar dar significado a las acciones y conductas.

Desde un punto de vista colectivo ocurre lo mismo, la sociedad, para funcionar adecuadamente, necesita tener una serie de conceptos claros en los que haya un significado compartido y aceptado por todos para poder convivir. Esto hace que las instituciones funcionen, los sistemas den respuesta a los temas que surgen, etc. Sin este significado compartido no podríamos existir en sociedad o estaríamos en conflictos permanentes (de esta falta de significados compartidos el siglo XX nos ha ofrecido ejemplos abundantes que han desembocado en conflictos de escala mundial).

En el campo del liderazgo esto se ha acentuado. **Nunca ha existido una definición compartida que diera sentido a lo que el liderazgo encarnaba, aunque si existían unas ideas más o menos estructuradas sobre lo que suponía. Pero en el mundo actual, con los cambios que han sucedido y la indefinición de muchos de los paradigmas con los que se funcionaba, la situación se ha vuelto aún más confusa si cabe.** Lo que ha ocurrido es que las pocas cosas sobre las que existía un acuerdo están ahora siendo cuestionadas y debatidas y cuando las personas no tienen un significado compartido de lo qué es liderazgo, su práctica se vuelve confusa. Es decir, el liderazgo es confuso porque su fuente no está clara

Esta confusión se inicia con dos preguntas: ¿Qué es liderazgo?) y ¿De dónde viene el liderazgo? La respuesta automática a la segunda es, "¡de los líderes, de donde sino!". Por ello la fuente del liderazgo siempre ha sido el líder. Esto le daba al liderazgo una simplicidad envidiable. El liderazgo era algo sencillo, existía un líder y un grupo de gente que le seguía, o seguidores. Fin del problema. ¿De dónde viene entonces tanto lío?

Este esquema, que parece tener toda la lógica del mundo es una causa más de la confusión reinante ya que es la respuesta que ha dado forma a una concepción de liderazgo que ha prevalecido durante mucho tiempo, **Liderazgo es lo que hacen los líderes**. Estos tienen una serie de atributos y rasgos que dan cuerpo al liderazgo. Esta

afirmación pudo ser válida para un periodo concreto, pero no encaja muy bien en el momento en el que estamos. Aparentemente puede tener sentido, y las personas seguimos buscando líderes que ejerzan el liderazgo, pero la realidad nos demuestra una y otra vez que estos líderes no llegan y que, cuando lo hacen, no son capaces de dar respuesta y soluciones a los problemas que se plantean.

Estamos inmersos en la búsqueda de la nueva fuente del liderazgo. No parece que se trate de una fuente individual, sino de otra naturaleza. Es ahora cuando el liderazgo más necesario se hace y cuando más esquivo y difícil se vuelve. La buena noticia es que parece que no hay que ir muy lejos en busca de esa fuente, está cerca, pero es difícil de ver. La base del liderazgo actual reside en la actividad de las personas de dar un sentido y significado compartido a su manera de trabajar y entender el mundo. La idea de liderazgo ha ido cambiando (aunque no lo han hecho las mentalidades) a través de los cambios en el modo de vida, en el modelo de entender las cosas, de ver la realidad, etc.

Estas maneras de entender el liderazgo han pasado por una serie de paradigmas que en el momento en que surgieron tenían su sentido, pero cuando la complejidad del contexto al que debían dar respuesta les superó, deberían haber sido trascendidos, sin embargo no lo fueron. A ello ha de unirse que **a cada Principio de liderazgo le corresponde un nivel de desarrollo de los seguidores.** Es decir que el paradigma de liderazgo era operativo cuando la situación y los seguidores se adaptaban a ese paradigma.

El liderazgo se hace entonces realidad si las personas pueden entenderlo, saben lo que significa y comparten ese significado con los demás de manera que la opinión sea reconocida y asumida grupalmente.

Así pues llegamos a la idea de los **Principios Organizativos sobre el Liderazgo.** Estos principios, como se decía más arriba, regulan como la persona construye y da sentido a lo que considera Liderazgo. Son los principios que dan respuesta a las preguntas que nos hacemos y nos dicen lo que es y lo que no es liderazgo. Por ello el liderazgo no es algo diferente de la manera en la que pensamos, sino que entendemos lo que es liderazgo desde nuestra postura y nuestra manera de ver y organizar las cosas. Entendemos lo que es liderazgo a través de lo que tiene sentido y orden para nosotros.

Los *principios organizativos* de Liderazgo tienen una importancia fundamental y son muy diferentes de las *definiciones* y de los *estilos de liderazgo*.

Los principios organizativos son un conjunto de ideas y reglas que son tomadas como ciertas e incuestionables por aquellos que los sostienen. Los principios organizativos son más profundos que las definiciones y conforman a estas ya que las definiciones son descripciones del fenómeno que pueden ser sometidas a cuestionamiento, y por lo tanto pueden ser debatidas y desafiadas.

Los estilos son enfoques que un líder o un seguidor deciden tomar (por ejemplo, decide tener un estilo más orientado a la tarea o más orientado a la relación). Esta elección puede depender de la situación, la tarea, la madurez de los seguidores, etc. El estilo se puede alterar y cambiar. El principio organizativo no es susceptible de elección sino que

es lo que dice qué es y que no es liderazgo. El principio organizativo es la base del estilo de liderazgo ya que da sentido a la definición y a los estilos y permite reconocer lo que entendemos por liderazgo.

De cualquier manera existen una serie de **funciones o trabajos de liderazgo** que son constantes a través de todos los principios organizativos. **El verdadero trabajo del liderazgo consiste en generar una dirección (propósito, metas, razón de ser), crear y mantener el compromiso (alineamiento, motivación, trabajo en grupo) y encarar los desafíos adaptativos (innovación, cambio)**. Esto es lo que la investigación ha demostrado como constante en todos los Principios Organizativos.

Estos principios, según estemos en uno u otro ofrecen respuestas diferentes al cumplimiento de estos trabajos.

La dirección tiene que ver con las grandes preguntas que nos hacemos: ¿Dónde vamos?, ¿por qué vamos allí?, ¿Qué vamos a hacer?, ¿cuál es el propósito de nuestra existencia? Trata sobre el destino y el camino que hemos de tomar para llegar a ese destino. Supone la articulación de la estrategia, los valores, los criterios de eficacia

El compromiso se refiere a lo que supone para un colectivo el estar juntos, cooperar, sentirse alineados y coordinados, crear cohesión y lazos que hagan que los esfuerzos converjan en un objetivo cuando las fuerzas parecen que empujan hacia la dispersión.

El cambio adaptativo se enfoca a enfrentarse a situaciones con las que antes no se ha tratado, por lo que no existe una solución que funciona. Estas situaciones provocan conflictos que han de ser trabajados para poder seguir existiendo como colectivo

Los principios organizativos cambian poco y muy lentamente, de hecho cuando cambian los principios es cuando se produce desarrollo de Liderazgo.

A lo largo de la historia (tanto humana como organizativa) se han ido sucediendo distintos principios de liderazgo que han ido evolucionando según se iban enfrentado a situaciones más complejas. Como se ha dicho, y se volverá a repetir, los principios no son mejores ni peores sino que son maneras de entender el liderazgo que se adecúan más a las demandas que el momento requería.

Existen tres Principios Organizativos fundamentales:

- Principio de la Dominancia Personal
- Principio de la Influencia Interpersonal
- Principio del Diálogo Relacional

Como veíamos antes cada uno de estos principios da una respuesta distinta a los trabajos de liderazgo. Veámoslo como resumen antes de entrar en profundidad a cada uno de ellos

	P.O. Dominancia Personal	P.O. Influencia Interpersonal	P.O. Diálogo Relacional
<b>Marcar Dirección</b>	El líder marca una dirección clara y unívoca basada en su persona	La Dirección se basa en la negociación de diferencias integradas en la perspectiva del líder	La dirección está abierta a múltiples posibilidades e interpretaciones
<b>Crear compromiso</b>	El compromiso se demuestra con la lealtad a la persona del líder	El compromiso se consigue vinculando el interés individual y la meta colectiva	El compromiso se crea a través de la participación en la creación compartida del futuro
<b>Afrontar cambios adaptativos</b>	Se afrontan los cambios en la medida en que el líder está predispuesto a ello	El desafío adaptativo se encara a través de la renegociación de la influencia	Se afronta a través de la flexibilidad y el diálogo entre visiones opuestas.

W. Drath, 2001

## PRINCIPIO DE LA DOMINANCIA PERSONAL

Un primer Principio Organizativo es el del **Liderazgo entendido como una Dominancia Personal**. En los primeros tiempos, en la época de los cazadores, el grupo pedía alguien a quien seguir, alguien con fuerza y valor suficiente para ser capaz de encarar el primero los peligros, los obstáculos y que resolviera los miedos y dudas del grupo para poder retener su lealtad. Cobraba una especial importancia la presencia física, la personalidad, el carácter. De una manera natural, algunas personas tienen una predisposición natural a dominar a los demás. La naturaleza del liderazgo se vinculaba a la naturaleza del líder, ambos tendrán las mismas cualidades.

Al provenir el liderazgo del líder, sólo se produce liderazgo de una manera, el líder ha de ejecutarlo. El líder es la fuente del liderazgo. Es el principio que ha sostenido el gobierno de faraones, reyes, príncipes, etc. Lo que el líder dice no sólo es la verdad, sino que define lo que es real, lo que es importante, lo que es justo, etc.

Es una manera de entender el liderazgo que ha perdurado a lo largo de los siglos y ha ido dando forma a una idea común, **Liderazgo es lo que hace el líder**. Es algo personal, algo que el líder posee (si el líder es amable y cercano, su liderazgo será amable y tierno; por el contrario si el líder es carismático o despótico o tirano, su liderazgo será carismático, despótico o tiránico). Es una versión de liderazgo a la que estamos muy acostumbrados y que invocamos constantemente en frases como "necesitamos líderes que nos saquen de esta situación", "necesitamos que alguien nos rescate del pozo en el que estamos..", etc. Es el famoso liderazgo de los grandes hombres y mujeres, el liderazgo heroico. Que no sólo aplica a los grandes líderes políticos y sociales, sino que lo aplicamos y subyace también cuando nos referimos a los presidentes de las grandes corporaciones y compañías multinacionales y nacionales, dando por hecho que serán

ellos los que traerán la dirección correcta e insuflarán la fuerza necesaria para que la organización salga adelante, es decir que las cualidades personales del Presidente son las cualidades del liderazgo.

De hecho actualmente es un principio que está presente en la manera de entender el liderazgo de una gran parte de la sociedad. Aunque actualmente no se fundamenta en los atributos y rasgos físicos, sino en una serie de atributos (que vemos muy a menudo en modelos de competencias organizativas), como inteligencia, tener recursos, creatividad, integridad, pasión, empatía, etc. La clave radica en que no discutimos el atributo en sí, sino la idea de que ese atributo es una posesión del líder que lo tiene y que lo ejerce sobre otros que no los presentan y que cuando lo ejerce, crea el liderazgo (y así se perpetúa en la actualidad este principio de la Dominancia Personal)

Por ello, uno de los trabajos fundamentales del liderazgo la dirección, la crea el líder: dirigir, inspirar, dar una visión, motivar, evaluar, recompensar y castigar son conductas de liderazgo. Los seguidores buscan directamente en el líder la dirección. Respecto a la creación de compromiso, este se vincula directamente con la persona del líder, no con la organización ni con la comunidad. Este tipo de compromiso conduce a la lealtad (que algunos pueden entender cómo dependencia)

El afrontar desafíos adaptativos lo hace este principio Organizativo cuando el líder decide que hay que afrontarlos. Cuando el problema es difícil o confuso es el líder el que absorbe el choque frontal, sufre el estrés y la ambigüedad ante la situación, decide cómo actuar y asume la responsabilidad de su acierto o error. La comunidad no es consciente de todos estos pasos y no experimenta esta confusión o angustia. El líder es quien se adapta personalmente al cambio y enseña a los demás a adaptarse a esta nueva situación.

Si el líder es efectivo en el ejercicio de esos trabajos, la comunidad, el equipo, el grupo, lo seguirá, se alineará con él responderá a sus llamadas porque están convencidos de la verdad y la certeza de ese liderazgo. Si no es efectivo en el ejercicio de esas conductas, la organización perderá su sentido de dirección, su propósito y lo rechazará como líder (dejarán de creer en esa persona). Es el esquema de un liderazgo unidireccional que fluye de una persona con unas ciertas características extraordinarias que le sitúan por encima del resto de los mortales hacia un grupo que las acepta y creen en él/ella al atribuirle cualidades excepcionales.

El desarrollo de liderazgo con este Principio Operativo consiste en identificar a las personas que son líderes naturales y colocarlos en posiciones en las que puedan expresar su liderazgo en beneficio de la comunidad o la organización.

**Este modelo de Liderazgo se corresponde a un nivel de situación y de seguidores que opera a un nivel Dependiente de desarrollo.** El grupo depende del líder no sólo para la dirección, compromiso y adaptación, sino también para crear su propia identidad (individual y grupal), pertenecer y poder obtener un sentido y un significado preciso de su realidad. No obedecer al líder supone quedar relegado y marginado en esa comunidad y sobre todo, perder el sentido de la realidad, la seguridad que hasta ese momento guiaba la vida de las personas

Cómo este paradigma de liderazgo es muy lógico y convincente las personas lo aceptan como algo natural, de hecho ha funcionado, y funciona, en determinados contextos, pero también presenta limitaciones claras cuando las circunstancias cambian. La primera limitación clara es biológica, al definir liderazgo como lo que hace el líder, cuando este no está, el liderazgo se pierde. Se produce entonces un vacío de liderazgo, de legitimidad y de poder. La lógica de este Principio Organizativo conduce a experimentar la pérdida del líder como la pérdida del liderazgo. La solución es encontrar a otra persona dominante que pueda ejercer ese papel. Pero esta no va a ser igual a la anterior, al ser las relaciones líder-seguidor personales, se convierten también en únicas, por lo que es difícil recrear la misma relación y el grupo puede no ver a la nueva persona como el líder que ellos quieren.

Una segunda limitación es que la persona dominante debe comprender perfectamente de todos los factores que están presentes en las conductas y tareas de liderazgo, cuando estos factores se vuelven más complejos, estas se hacen más difíciles para una sola persona. Y cada vez que se producen fallos, la fe del seguidor en el líder se reduce. Y si los seguidores (sobre todo aquellos que son clave) son menos numerosos y su compromiso falla, el liderazgo se tambalea. Cuando esto ocurre, se necesita un nuevo nivel de desarrollo que dé respuesta a la complejidad del entorno que el antiguo paradigma ya no puede ofrecer. Esta es la principal limitación de este Principio ya que genera una ambigüedad, una pérdida de sentido y un estrés que los seguidores no están acostumbrados y no quieren sufrir.

Otra limitación, esta más sutil, se produce cuando los seguidores empiezan a desarrollarse y piden progresivamente más espacio y ser incluidos en la determinación en los trabajos de liderazgo: piden que se les escuche y puedan influir en marcar la dirección, en cómo se genera el compromiso o se afrontan los cambios. Esto suele ser visto por el líder como un intento de restarle poder o usurpar sus funciones, produciéndose entonces situaciones conflictivas.

Desde un punto de vista histórico, el Principio de la Dominancia personal empezó a dejar de ser visto como el único modelo de Liderazgo a partir de la Ilustración y el Racionalismo del siglo XVIII y especialmente tras las revoluciones americana y francesa, en las que se ponen otras bases fundacionales para el ejercicio del poder y el gobierno de los hombres. La idea de que algunos hombres tenían unas cualidades innatas que les hacían adecuados para regir a los demás empezó una lenta, lentísima, decadencia.

## PRINCIPIO DE LA INFLUENCIA INTERPERSONAL

El siguiente Principio Organizativo se denomina **Influencia Interpersonal**. Este paradigma difiere radicalmente del anterior. Es una manera de dar sentido y entender el liderazgo que supera las limitaciones del paradigma de la Dominancia Personal, a la vez que la integra. No quiere decir que sea mejor que el anterior, es que se adecúa más a las demandas de la realidad. De hecho, este segundo principio es un desarrollo del primero. Contiene las características básicas del este pero supera sus limitaciones.

Como dice W- Drath (2001). Este segundo principio se inicia con Copérnico (1473-1543). Este hace una afirmación fundamental, la Tierra no es el centro del Universo. El mundo, las estrellas, los planetas, es decir, el mundo objetivo, puede ser observado, y esta observación viene determinada por la naturaleza del observador. Es decir que la realidad no está *allí*, sino que ha de ser observada y la perspectiva del observador marca la diferencia respecto a lo observado. Luego cada persona tiene una manera de ver el mundo, un pedazo de la verdad. Nadie posee la verdad completa. Por ello, para poseer la verdad, es necesario ver las cosas desde más de una perspectiva e integrar todas ellas de alguna manera. La verdad no la posee ya entonces alguien con unos dones especiales o carismáticos, ya no pertenece a alguien que puede determinar qué hacer, cómo hacerlo, etc. sino que se convierte en una cuestión abierta a la razón y los argumentos de distintas personas. Por ello ya no cobra tanta importancia la idea de dominar, sino la de persuadir e influenciar a los demás.

Históricamente es un principio que hace su aparición durante el siglo XVIII (especialmente bajo el influjo de la Ilustración y de las revoluciones americana y francesa), cuando el concepto de comunidad y de individuo (y derechos individuales) adquiere un papel preponderante.

La influencia interpersonal abre el liderazgo a la participación de los seguidores. El líder ya no es el solista dominante. La fuente del liderazgo es ahora la negociación de perspectivas entre líder y seguidores. Es decir el liderazgo es un compuesto formado por el líder y los seguidores. El enfoque es muy distinto, la verdad se abre a un proceso de razonamiento y discusión en la que aquel que sepa influir o persuadir de la manera más eficaz se convertirá en el líder. La influencia puede llevarse a cabo de distintas maneras (conocimiento, experiencia, persuasión, inteligencia, autoridad, poder, creatividad, etc.)

¿Quién es el líder bajo este principio? Aquel que sea capaz de ejercer mayor influencia y persuasión sobre los demás. Por ello ha de saber influir, persuadir y convencer. La influencia interpersonal enfatiza las relaciones bidireccionales entre líderes y seguidores. Es necesario conocer a los seguidores, saber cómo se trabaja en equipo, cómo se motiva y se gestionan conflictos, como se comunica adecuadamente.

Es un paso adelante en la comprensión del liderazgo. Las condiciones del contexto han cambiado, por lo que es necesario ejercer otro tipo de liderazgo. Se empieza a entender el liderazgo más como proceso y como actividad no vinculado a la persona.

El que antes era seguidor ahora puede ser líder y a la inversa. Ello dependerá de las condiciones del contexto. Si las condiciones cambian se puede alterar el flujo de influencia y puede surgir otro líder diferente (por ejemplo al surgir una crisis profunda, el líder puede ser aquel que tiene más conocimiento o experiencia en este tipo de situación y puede persuadir a los demás de manera más eficaz).

La capacidad de entender a los seguidores para poder convencerlos cobra una relevancia fundamental. El líder ha de conocer las motivaciones, deseos, preferencias, intereses, valores, etc. de aquellos con los que trabaja para poder ser más eficaz en su persuasión y alinearlos con su causa.

El gran salto respecto al principio anterior es que el liderazgo se ha convertido en un proceso relacional. Es la conexión interpersonal entre líder y seguidores lo que hace surgir el liderazgo. Y esta conexión interpersonal se produce cuando se genera una influencia mutua entre líderes y seguidores. El principio de Dominancia se empieza a ver como un principio coactivo, o un uso inapropiado del poder.

De cualquier manera, este segundo principio se construye sobre la base del primero. Estas cualidades que le permiten influir dependen del líder, de la persona. Las posturas y opiniones del líder siempre tienen prioridad. Persisten atributos que se vinculan a la influencia como el conocimiento, la capacidad persuasiva, la inteligencia, el poder, la autoridad, etc. Pero ahora estos atributos no constituyen en sí mismos el liderazgo, sino que permiten a una persona ser más influyente. El liderazgo es entonces un proceso relacional en el que la influencia es la clave.

La gran diferencia es que las cualidades en sí no constituyen el liderazgo, sino que capacitan a la persona para jugar un papel de liderazgo. Y que estas opiniones del líder no son dogmas incuestionables, sino que están abiertas al debate. El poder del líder se entiende ahora como la capacidad de interrelacionarse y crear conexiones entre personas que le permitan influir.

Desde este Principio de Influencia Interpersonal, los trabajos del liderazgo se enfocan desde otras perspectivas. El líder de manera unipersonal ya no marca la dirección. Es necesario que los seguidores creen en esa dirección y para ello el líder ha de tener en cuenta sus necesidades y motivaciones y sólo seguirán ese camino cuando la dirección les incluya como parte activa y tenga en cuenta sus perspectivas y preocupaciones y, a la vez, ellos asuman cierto grado de responsabilidad por las decisiones.

El compromiso en el primer principio se lograba a través de la *lealtad* al líder. Bajo el segundo principio, el compromiso se crea cuando el seguidor ve que sus motivos, intereses y valores se tienen en cuenta cuando el líder actúa. El compromiso ya no se basa en la lealtad, sino en el *Alineamiento*. Los seguidores se encuentran alineados porque han participado en una interacción dinámica, han sido influidos y han decidido seguir la dirección marcada que ha tenido en cuenta sus prioridades y necesidades.

El cambio adaptativo bajo el primer principio lo lleva a cabo el líder. Bajo el segundo los cambios y las situaciones difíciles pueden ser contempladas desde diferentes perspectivas, la perspectiva del líder no es la única. Estas diferentes perspectivas pueden sintetizarse para generar un cuadro complejo de lo que está ocurriendo. La respuesta a esta situación es más rica por el hecho de contar con muchos más elementos de juicio y de análisis. El papel del líder ha de ser el de integrar e incluir las diferentes perspectivas. Esta manera de actuar puede ser más lenta (y de hecho lo es) que la del principio de Dominancia Personal, pero las ventajas a la hora de afrontar desafíos complejos son mucho mayores.

**Este modelo de Liderazgo se corresponde a un nivel de situación y de seguidores que opera a un nivel Independiente de desarrollo.** Los seguidores han pasado de ser un grupo que mira al líder para que les ofrezca liderazgo a ser personas que forman parte activa de la relación, comprenden por qué están en su papel de seguidores y saben que la

actividad de liderazgo puede cambiar en cualquier momento y señalar hacia quien es capaz de influir en mayor medida y dar respuesta a las demandas de la situación.

La influencia Interpersonal supera al paradigma de la Dominancia Personal y ayuda a resolver las limitaciones del anterior modelo. Pero en el camino se encuentra también con nuevas complejidades que limitan su efectividad. La globalidad, la comunicación y los negocios a nivel mundial, las condiciones sociopolíticas y económicas, la interdependencia crean una serie de problemas ante los que el liderazgo basado en la Influencia interpersonal no puede dar respuesta. Este paradigma funciona muy bien y ofrece un sentido claro en situaciones en las que no hay grandes diferencias en valores y perspectivas. Pero cuando el mundo se globaliza, se interconecta y la interdependencia hace que las diferencias culturales, sociales y de los negocios se profundicen, el modelo de vuelve menos efectivo. La influencia ya no es una herramienta efectiva ante posiciones polarizadas. Crear dirección, alineamiento y compromiso se complica y se hace mucho más difícil. Es una labor que se complica con visiones de la realidad muy diferentes, con equipos virtuales expandidos en países y zonas horarias diferentes, con temas sobre la mesa sobre los que es difícil el acuerdo y en las que es fácil que estas interpretaciones difícilmente reconciliables conduzcan a la elevación de barreras a la comunicación y a la confianza, a la resistencia y a la frustración.

A la vez, las personas cada vez quieren ser más dueñas de su destino, marcar su propia dirección, definirse a sí mismo, no dejar que se la organización la que los defina, diseñar su manera de trabajar, responsabilizarse de su propio rendimiento y relacionarse con los demás. Cada vez están menos dispuestos a comprometerse en un trabajo en el que no tienen nada que decir.

Se trata de encarar desde el liderazgo estos Desafíos adaptativos. Desafíos complejos que van bastante más allá de ser problemas difíciles. La base de estos desafíos es la falta de predictibilidad. Son nuevos, no se han producido con anterioridad y por lo tanto no existe una respuesta que sabemos que funciona. Nos enfrenta a lo desconocido y nos demandan un nuevo nivel de desarrollo para poder resolver la complejidad que aparece. Suponen un cambio fundamental en la manera que tenemos de entender y dar sentido a la realidad. Para ello hemos de cambiar nuestros supuestos y nuestras estructuras, ya que no son válidas para comprender y resolver el problema que se ha planteado. Por otra parte, nadie nos puede asegurar que estos cambios sean los que hay que hacer y que vayan a funcionar. Por ello, el liderazgo se hace más complicado. La autoridad y la posición ya no aseguran que la respuesta sea acertada. Por ello se requiere una reflexión y análisis conjunto que además lleva tiempo, y el desafío requiere una respuesta inmediata, con lo que el estrés está asegurado. Con lo que, al igual que la Dominancia Personal, el paradigma de la Influencia Interpersonal encuentra su límite y crea la necesidad de un nuevo desarrollo para que aparezca otro paradigma. Este nuevo paradigma no consiste solamente en cambiar conductas, o estilos de liderazgo. No es un cambio superficial, sino que requiere una transformación profunda de la manera en la que las personas se comprenden a sí mismas y a su realidad. Hasta este momento el desarrollo de liderazgo se basaba en poseer habilidades específicas (Coaching, gestión de conflictos, delegación, etc.). A partir de este momento, el desarrollo de liderazgo implica que la persona se enfoque en las creencias subyacentes y las ideas sobre sí mismo y el mundo que ofrece una visión específica de la realidad. Se trata de poder

analizar sus principios organizativos, sus grandes supuestos y verdades incuestionables y poder modificarlos y trascenderlos para poder analizarlos y funcionar con principios superiores que sí puedan dar respuesta a los problemas y demandas con los que se enfrenta.

## PRINCIPIO DEL LIDERAZGO COMO DIÁLOGO RELACIONAL

Nace entonces el Principio organizativo como Diálogo Relacional. Los paradigmas anteriores son reconocibles en el día a día, nos parecen evidentes y reales porque estamos acostumbrados a ellos. Nos parece normal que el liderazgo sea o bien alguien que está en el poder y utiliza el ordeno y mando o bien alguien que ejerce un liderazgo participativo, abierto a las opiniones y basado en la influencia y la negociación. Las personas tendemos a pensar que eso son estilos de liderazgo.

Subyaciendo permanece la idea de que el liderazgo es lo que hace el líder. Ambos modelos dependen de un líder que haga que se produzca liderazgo. Pero, ¿qué ocurre cuando la situación y el contexto se convierten en adaptativos y las diferencias de perspectivas son tan profundas que hacen que sea imposible que una sola persona ejerza el liderazgo?

Estos contextos que conllevan una dinámica de relaciones sistémicas, entrelazadas, superan a la capacidad de un individuo aislado y **requieren un tipo de relación y de acción colectiva** que no sólo sea respetuosa en cuanto a las diferentes perspectivas en juego, sino que abra una oportunidad a la posibilidad de la transformación y el cambio. Entonces, la actividad, el proceso, de las personas generando un compromiso y dando sentido y significado al hecho de trabajar juntos se convierte en la fuente del liderazgo. El liderazgo se convierte en una propiedad del sistema social procedente de la colaboración entre los individuos.

La base de esta idea la puso K. Gergen que definió al individuo como un *ente constituido por sus relaciones* (1994). A lo que añade E. Wenger que la identidad y los significados se crean cuando las personas convive y trabajan juntos (1998). Kegan, como ya hemos visto, añadió el concepto clave de que los individuos se desarrollan y aprenden a lo largo de toda su vida desde los niveles y situaciones menos complejas a las más complicadas (1994). Esto no quiere decir que se pierde al individuo como sujeto de liderazgo, sino que este, como elemento clave, está inmerso en una red de relaciones, con sistemas, con personas, con organizaciones, con demandas cambiantes, con comunidades.

El Diálogo relacional realiza las tareas del liderazgo desde otro enfoque. El liderazgo ya no es personal, sino relacional. Lo más importante en todas las funciones del liderazgo es obtener de todo el sistema la capacidad de ejercer el liderazgo como un todo, sin importar qué persona individual lo ejecute,

Este liderazgo compartido pone las bases del compromiso. Establece las reglas sobre lo que es verdad y lo que es real. No es simplemente un acuerdo sobre los objetivos, sino que supone la creación de un mundo en el que compartir las metas tiene un sentido que supera la individualidad y crea un compromiso más elevado. Es el difícil campo del trabajo adaptativo, el diálogo entre culturas, la cooperación entre la dirección y la

fuerza de trabajo de base, entre ricos y pobres, integrados y marginados, etc. Es un tipo de liderazgo que integra a las visiones distintas y de difícil entendimiento en aras a un compromiso común que permita a ambas posiciones compartir y dar un sentido al trabajo, la vida, etc.

Es un paradigma de liderazgo mucho más difícil de aprehender, que ya no está encarnado en una persona física. La idea es que las personas se convierten en líderes a través del diálogo, cada persona es individual y única a través de su interrelación con los demás. La segunda idea clave es que las personas construyen la realidad a través de la interacción con los demás (comunidades, familia, trabajo, clubs, etc.). La tercera clave es que individuos y realidad se construyen relacionalmente, por lo que los significados y el otorgar sentido a los hechos no pueden ser descubiertos, sino construidos constantemente (a la manera de la construcción del barco o del avión de M. Uhl-Bien). Detrás de esta idea subyace el hecho de que el mundo lo construimos nosotros con nuestro compromiso y nuestra interrelación. El liderazgo no lo posee una persona, es un liderazgo compartido. **Este modelo de Liderazgo se corresponde a un nivel de situación y de seguidores que opera a un nivel de desarrollo Inter-Independiente**

Este es un modelo que nos obliga a jugar en entornos de incertidumbre y que precisan que sepamos discernir lo que es realmente esencial y enfocarnos en ello. Hacernos nuevas preguntas sobre el liderazgo, como por ejemplo: ¿Cómo puede hacer surgir el liderazgo las personas que trabajan en equipos, grupos u organizaciones?, ¿Cómo se puede incrementar la capacidad de liderazgo?, ¿qué papel juegan los individuos en este proceso?



## DESARROLLO DE COMPETENCIAS FACILITADORAS DEL TRABAJO EN EQUIPO Y DE LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE

Francisca Berrocal Berrocal <sup>1</sup>, Santiago Pereda Marín <sup>1</sup> y Luis Miguel Serrano Vera <sup>2</sup>

1: Psicología Diferencial y del Trabajo  
Facultad de Psicología  
Universidad Complutense de Madrid  
Campus de Somosaguas - 28223  
e-mail: {fberrocal, speredam}@psi.ucm.es

2: ISE Andalucía  
Consejería de Educación-Junta de Andalucía  
Avda. de la Arboleda, s/n. Edf. Empresarial Aljarafe - 41940 - Tomares - Sevilla  
e-mail: [luis.m.serrano@juntadeandalucia.es](mailto:luis.m.serrano@juntadeandalucia.es)

### RESUMEN

*En este capítulo se expone el proceso de diseño y aplicación de un programa de evaluación de competencias facilitadoras del trabajo en equipo a través de actividades outdoor, con el fin de detectar puntos fuertes y necesidades de mejora en los participantes y elaborar planes de desarrollo individualizados en función de los resultados obtenidos.*

*Para alcanzar dicho objetivo, se diseñaron cinco actividades outdoor: "la pasarela, el refugio, el duende, la era y el río". Las cinco actividades fueron realizadas por veinte participantes organizados en grupos de cinco personas. Cada grupo iba acompañado de un monitor que velaba por la seguridad de los participantes y por un evaluador responsable de observar y calificar el desempeño de cada participante en las distintas actividades.*

*Finalizadas las actividades outdoor se realizó el proceso de retroinformación utilizando la técnica de evaluación multifuente. Para ello, cada participante fue evaluado utilizando el mismo protocolo de observación por sus tres compañeros de equipo, el evaluador y por él mismo. A partir de dicha evaluación cada participante elaboró su plan de mejora.*

*Tras la aplicación del programa se constató que la metodología outdoor permitió alcanzar los objetivos iniciales. Sin embargo, a la hora de utilizarla, es preciso sopesar sus altos costes de desarrollo, debido a la logística que implica la realización de las actividades de forma eficaz y segura.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los programas de outdoor training no es nada nuevo, lo nuevo podemos decir que es el término, su aplicación al entorno empresarial y su utilización en los programas de desarrollo de competencias, ya que hay antecedentes sobre su utilización que se remontan a los orígenes de la civilización.

En el ámbito de la formación, los programas de outdoor llevan utilizándose, desde finales de los años setenta, en Estados Unidos y gran parte de Europa, en un primer momento como parte de programas de desarrollo directivo, pero debido a su éxito se ha ido extendiendo a todo tipo de puestos de trabajo.

Surge a partir de la observación empírica de que los equipos aprenden y se cohesionan más rápidamente cuando deben actuar en condiciones nuevas, en las que, además, son fundamentales las aportaciones de todos los participantes; siendo la principal razón de su éxito el que ha demostrado ser un procedimiento de formación y desarrollo más eficaz y rápido que los tradicionales en determinadas situaciones y para determinadas competencias, ya que permite que se aprenda actuando en tiempo real, con lo que la asimilación de conductas se produce de forma más efectiva.

El outdoor training, traducido en ocasiones como formación al aire libre, formación fuera del aula, aprendizaje de la experiencia, etc., no es un concepto cerrado y en muchas ocasiones se identifica con el experiential learning.

La denominación de outdoor training surge porque se trata de actividades físicas en equipo (participan grupos de personas que necesariamente deben interrelacionarse para desarrollar sus actividades), que se realizan en estrecho contacto con la naturaleza, alejadas del entorno tradicional al que, sin embargo, no se pretende sustituir. Por tanto, podemos decir que se utiliza la naturaleza como aula y el medio natural como simulador de las condiciones laborales con sus obstáculos, recursos, restricciones, etc.

El tipo de actividades que se pueden desarrollar, son muy variadas y pueden realizarse en tierra, agua y aire. Por ejemplo, son actividades habituales: las carreras de orientación diurna o nocturna, los juegos de guerra, la tirolina, la navegación en balsa, cruzar un río con los materiales proporcionados, etc.

Las actividades al aire libre son un elemento más (aunque quizá el más llamativo) de lo que se conoce como experiential learning, que es *un aprendizaje empírico a través de vivencias individuales en un contexto de equipo*. Consiste básicamente, en el empleo de actividades de las que se extraen conclusiones o claves prácticas con proyección directa e inmediata en el entorno personal y profesional, y que no necesariamente tienen que desarrollarse fuera del aula.

Las actividades van escalonadas en varios niveles y se realizan dentro y fuera del aula. No poseen carácter traumático y deben resultar posibles de ejecutar. Se parte del principio de que el aprendizaje resulta más eficaz cuando se interioriza por vía emocional, en lugar de por vía estrictamente racional.

El experiential learning, es un método que trata de activar las competencias que permiten lograr la mayor eficacia, al tiempo que ayuda a los profesionales a identificar, por sí mismos, las claves del éxito. La figura del formador como docente, deja paso a la del formador como *facilitador*, cuya misión es ayudar en el proceso de descubrimiento personal y de grupo en una reflexión final que representa el mayor valor añadido del experiential learning. Durante esta etapa, los participantes analizan las actividades y experiencias derivadas de las mismas, identifican sus claves conceptuales y prácticas, y realizan una aplicación a su entorno profesional y personal.

El experiential learning, influye en:

- La mejora personal, ya que permite explorar la propia zona de crecimiento, al abandonar la comodidad que supone moverse en la zona de lo habitual, para adentrarse en la de las posibilidades.
- El desarrollo de competencias genéricas como el trabajo en equipo, el liderazgo, el aprendizaje continuo, la toma de decisiones, etc.

Se puede decir que el objetivo general de los programas de outdoor training es poner a un grupo de personas ante situaciones en las que dependen de la cooperación con otras para poder superarlas. Su fin es arraigar "emocionalmente" conductas que, más tarde, deberán desarrollar, los participantes en su vida profesional. Por tanto, lo aprendido no se adquiere a través del razonamiento, sino de la experiencia y no se recupera a través de la memoria, sino del acto reflejo. No es un aprendizaje racional, sino emocional.

## 2. OBJETIVOS Y PROCESO DEL DISEÑO DE UN PROGRAMA OUTDOOR

La experiencia del programa outdoor que se expone a continuación, fue diseñado y realizado con el fin de evaluar competencias facilitadoras del trabajo en equipo y de la innovación con el fin de detectar puntos fuertes y necesidades de mejora en los participantes y que éstos pudieran elaborar a partir de los resultados obtenidos, planes de desarrollo a corto y medio plazo.

¿Por qué se eligió un programa outdoor? Son muchas las ventajas que aportan los programas de outdoor training, pero en concreto, las razones que hicieron que se eligiera frente a otras posibilidades fueron desde que es una metodología activa, centrada en el "hacer" de los individuos, que es considerada divertida por éstos, hasta que las personas que han realizado un programa outdoor lo recuerdan como una experiencia inolvidable, lo que facilita que sus efectos perduren a lo largo del tiempo.

Asimismo, los programas outdoor han demostrado ser eficaces, entre otras, tanto en la mejora de las competencias facilitadoras del trabajo en equipo, al permitir afianzar con su desarrollo la cohesión y motivación de sus miembros, generando compromisos y aunando objetivos; como de la competencia innovación. Además, no puede olvidarse que la naturaleza es intrínsecamente motivadora para la mayoría de las personas y que normalmente, en contacto con la Naturaleza, se es más creativo e ingenioso.

Para lograr el objetivo expuesto se siguió el siguiente proceso:

1. **Definir los objetivos** que se desean conseguir con las actividades al aire libre, en términos de las competencias que se quieren evaluar en los participantes.

El primer paso, antes de diseñar las actividades al aire libre es tener claramente identificadas y definidas las competencias que se van a evaluar, para poder diseñar las más adecuadas, de forma que éstas permitan alcanzar los objetivos definidos. Es fundamental, en este punto tener claro que las actividades son el medio para alcanzar un fin, pero no son el fin.

Las competencias objeto del programa son las siguientes:

- **Iniciativa.** Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- **Optimismo.** Persistencia en la consecución de lo objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
- **Comunicación.** Emitir mensajes claros y convenientes.
- **Trabajo en equipo.** Crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.
- **Innovación.** Soluciones originales con aplicación práctica.

2. **Diseñar las actividades** que mejor se adecuan a las competencias que se van a evaluar.

En esta fase es importante analizar y determinar los comportamientos que se deberán poner en práctica en cada actividad, de forma que estén incluidos en las diferentes actividades que se lleven a cabo.

Las actividades se deben diseñar de forma específica para cada organización y para cada trabajo, variando los niveles de dificultad en función de los objetivos que se desean alcanzar.

Para ello, los problemas planteados deben implicar al grupo y a sus integrantes, tratando de reproducir, de forma simbólica, experiencias cotidianas de la propia organización, para lo que el desarrollo de las pruebas permita desarrollar posteriormente los puntos fuertes y débiles de los participantes. Es preciso evitar actividades inconexas que dificulten que los participantes vean claramente la relación del programa con su entorno de trabajo.

Todas las actividades requieren algún tipo de componente físico, ya que se trata de actuar en la práctica, pero también incluyen la necesidad de planificar y racionalizar siguiendo una serie de pautas que se marcan a los participantes.

En las actividades debe entrar en juego la necesidad de que el grupo tenga una visión conjunta y establezca planes tácticos y estratégicos, empezando, por ejemplo, por decidir cuánto tiempo del total del que disponen para cada prueba, se va a dedicar a la preparación y cuánto a la ejecución; realizar el consiguiente reparto de tareas; en quién recaerá la coordinación; etc.

Teniendo en cuenta los objetivos y los elementos expuestos se diseñaron las siguientes actividades:

- **La pasarela.** Por medio de dos cuerdas en paralelo, una para apoyar los pies y otra de sujeción en las manos se cruzará un barranco. Tienen que cruzar todos los miembros del equipo. Uno de los participantes deberá aprender cómo utilizar los sistemas de seguridad y explicarlos al resto de sus compañeros.

Esta actividad se diseñó para evaluar las competencias de optimismo y trabajo en equipo. Además, en el participante que explica los sistemas de seguridad a sus compañeros, se evaluaba la comunicación.

- **El refugio.** Consiste en construir dos tiendas de campaña, con material desordenado, donde poder refugiarse todo el equipo en caso de necesidad. No es posible montar las tiendas de forma tradicional por estar el material incompleto.

A través de esta actividad se evaluaban las competencias de iniciativa, innovación, optimismo y trabajo en equipo.

- **El duende.** Se entrega un mapa y una brújula donde hay un punto que localizar. El mapa tiene indicado el rumbo en línea recta (conduce al alto de un barranco y el tesoro está en una cueva en la pared del barranco, justo en el fondo de éste). Al punto se puede llegar también sin necesidad de brújula leyendo la información del mapa. Suele ocurrir que al llegar la borde del barranco el grupo se da cuenta que la línea recta no es el camino más corto. El punto se encuentra en una cueva que está inundada. Los miembros del equipo no pueden separarse a lo largo de la prueba.

Esta prueba de orientación tenía como finalidad evaluar las competencias de iniciativa, optimismo y trabajo en equipo.

- **La era.** Dos miembros del grupo deben conducir dos quads por un circuito con los ojos tapados con la ayuda del resto de sus compañeros. Dos compañeros van de acompañantes en la parte posterior del vehículo y el restante permanece en tierra como guía para los dos vehículos. Al final, todos los integrantes tienen que haber pasado por el rol de conductor y de acompañante.

Esta actividad tenía como objetivo evaluar las competencias de trabajo en equipo y optimismo. Y cuando se desarrolla el rol de acompañante o de guía en la tierra, además de las especificadas, la comunicación.

- **El río.** La actividad consiste cruzar una piscina con medios limitados y sin caer al agua.

Esta actividad se realizó para evaluar las competencias de iniciativa, innovación y trabajo en equipo.

Un elemento básico durante el diseño de las actividades es tener en cuenta la logística que implica, el tiempo de realización y el lugar dónde se va a desarrollar, ya que son elementos muy importantes para asegurar el éxito del programa y la viabilidad de la actividad. Por ejemplo, para la actividad del "duende", se tuvo que localizar el lugar más adecuado para realizarla, necesitó de dos monitores por cada uno de los cuatro grupos, uno que velaba por la seguridad de los participantes, y otro responsable de la observación y calificación de los comportamientos. Además, a cada grupo se le entregaba un mapa del lugar (ver figura nº 1) y una brújula. El tiempo máximo de realización de la prueba era de veinte minutos.

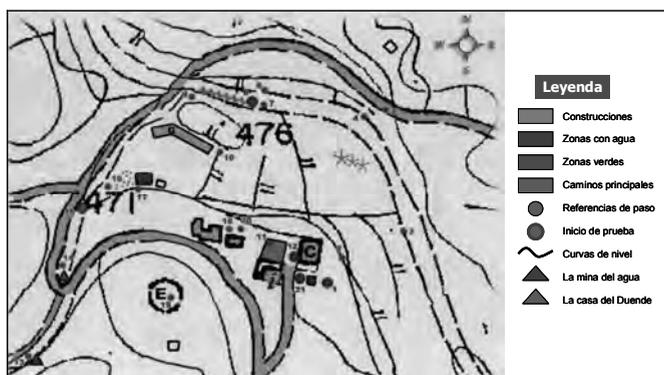
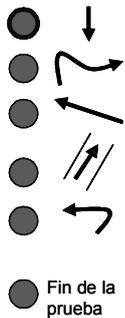
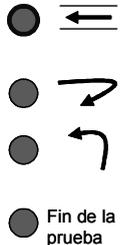
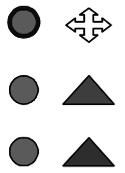


Figura nº 1. Mapa utilizado en la actividad "el duende"

Asimismo, a cada grupo se le entregó un rutómetro (ver figura nº 2) para que pudieran planificar y organizar cómo llevarían a cabo cada una de las actividades y se pudieran orientar a hora de ir de una actividad a otra.

<p style="text-align: center;"><b>La Pasarela</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicio de la Prueba. Recorremos 40 metros.</li> <li>2. Abrimos puerta. Recorremos 50 metros.</li> <li>3. Abrimos puerta y subimos rambla. Recorremos 90 metros</li> <li>4. Subimos senda por el lado derecho, por el barranco. Recorremos 40 metros.</li> <li>5. Llegamos a un camino, giramos a mano derecha hasta un campo de olivos. Recorremos 120 metros.</li> <li>6. Escuchamos las instrucciones de la pasarela y la cruzamos</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Tiempo máx. 20 min.</b></p>  <p style="text-align: right;">● Fin de la prueba</p>
<p style="text-align: center;"><b>Las Tiendas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicio de la prueba. Nos metemos en el túnel de vegetación. Recorremos 60 metros.</li> <li>2. Abrimos puerta. Recorremos 90 metros hasta llegar a la granja.</li> <li>3. Subimos a la zona de césped para el montaje de las tiendas. Recorremos 10 metros.</li> <li>4. Escuchamos las instrucciones del montaje y montamos las tiendas.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Máx. 20 min.</b></p>  <p style="text-align: right;">● Fin de la prueba</p>
<p style="text-align: center;"><b>El Duende</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicio de la prueba. Escuchamos las instrucciones. Marcamos rumbo desde la palmera y buscamos la mina.</li> <li>2. Cogemos pista dentro de la mina.</li> <li>3. Casa del duende a 60 metros desde la mina.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Máx. 20 min.</b></p> 
<p>La Era</p>	<p style="text-align: center;"><b>Máx. 20 min.</b></p>
<p>El Río</p>	<p style="text-align: center;"><b>Máx. 20 min.</b></p>

**Figura nº 2.** Rutómetro de las actividades: la pasarela, las tiendas y el duende.

3. **Elaborar los protocolos de observación.** Una de las fases claves es elaborar la guía de observación que se utilizará durante la realización de las actividades y que tendrá como finalidad ayudar a que los observadores a emitir sus juicios sobre las competencias de los participantes, así como facilitar la retroinformación por parte de éste y de los compañeros.

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, el protocolo de observación que se diseñó para la actividad de "el duende", en el que se incluyen las competencias y los comportamientos que en concreto se evaluaron a través de ella (ver tabla nº 1).

Prueba: El Duende				
Optimismo	Comportamientos	+	-	Ejemplo
<b>Persistencia en la consecución de lo objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Perseveró en la consecución del objetivo.</li> <li>— Cuando surgieron dificultades buscó la forma de superarlas.</li> <li>— En ningún momento se desanimó.</li> </ul>			Nivel:
Iniciativa	Comportamientos	+	-	Ejemplo
<b>Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actuó rápidamente sin detenerse en análisis.</li> <li>— Asignó rápidamente actividades a los demás.</li> <li>— Buscó rápidamente la forma de solucionar los problemas que surgían.</li> <li>— Entró el primero en la cueva.</li> </ul>			Nivel:
Trabajo en equipo	Comportamientos	+	-	Ejemplo
<b>Crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cooperó con los demás sin que se lo pidiesen.</li> <li>— Alentó a los que dudaban a realizar la prueba.</li> <li>— Insistió en la necesidad de colaborar entre todos.</li> <li>— Prestó su ayuda a los demás cuando la necesitaron.</li> </ul>			Nivel:

**Tabla nº 1.** Ejemplo de protocolo de observación de una actividad al aire libre.

4. Elaborar el ***cronograma/calendario*** del programa, teniendo en cuenta que, además de las actividades al aire libre, es preciso dejar tiempo suficiente, al final de las mismas, para la sesión de retroinformación, que se realiza en el aula.

En concreto, en el programa que se está exponiendo la duración de outdoor fue de una jornada de ocho horas dividida en dos sesiones. Las actividades al aire libre se realizaron en la sesión de la mañana y la de la tarde, se empleó para analizar los resultados y proporcionar la retroinformación a los participantes.

Asimismo, se definieron los tiempos máximos que podrían durar cada una de las actividades con el fin de facilitar su coordinación y evitar tiempos inactivos innecesarios, tal y como se ha podido comprobar en el rutómetro, el tiempo máximo de realización de cada una de las actividades fue de veinte minutos.

5. Llevar a cabo las **actividades al aire libre** programadas. En esta fase, hay dos aspectos importantes:
  - *Prestar el necesario apoyo logístico a los participantes y garantizar su seguridad.* Cada grupo iba acompañado de un experto que velaba por su seguridad y que prestaba el necesario soporte y apoyo logístico.
  - *Observar y calificar el comportamiento de los participantes durante el desarrollo de las distintas actividades al aire libre.* Para ello, cada grupo fue acompañado de un monitor responsable de observar y evaluar el desempeño de cada participante.
  
6. **Elaboración del plan de mejora.** Finalizadas las actividades outdoor se realizó el proceso de retroinformación utilizando la técnica de evaluación multifuente. Para ello, cada participante fue evaluado utilizando el mismo protocolo de observación por sus compañeros de equipo, el monitor y por él mismo (ver tabla nº 2).

Iniciativa	Comportamientos	+ / -	Auto-evaluación	Equipo	Evaluador
<b>Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actuó rápidamente sin detenerse en análisis.</li> <li>— Buscó rápidamente la forma de solucionar los problemas que surgían.</li> <li>— Es el primero/a en iniciar las actividades.</li> </ul>		Nivel:	Nivel:	Nivel:
Optimismo	Comportamientos	+ / -			
<b>Persistencia en la consecución de lo objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Perseveró por conseguir el objetivo de la prueba.</li> <li>— Cuando surgieron dificultades buscó la forma de superarlas.</li> <li>— En ningún momento se desanimó cuando surgieron problemas.</li> <li>— Muestra confianza a la hora de organizar / realizar los distintos ejercicios.</li> </ul>		Nivel:	Nivel:	Nivel:

Comunicación	Comportamientos	+ / -				
<b>Emitir mensajes claros y convenientes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Explicó claramente lo que había que hacer.</li> <li>— Escuchó atentamente las opiniones de los demás.</li> <li>— Los demás comprendieron a la primera sus explicaciones.</li> <li>— Respondió claramente a las preguntas que le formularon.</li> </ul>			Nivel:	Nivel:	Nivel:
Trabajo en equipo	Comportamientos	+ / -				
<b>Crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cooperó con los demás miembros del equipo sin que se lo pidiesen.</li> <li>— Insistió en la necesidad de colaborar entre todos para alcanzar el objetivo de la prueba.</li> <li>— Animó a los demás ante las dificultades.</li> <li>— Prestó su ayuda a los demás cuando la necesitaron.</li> <li>— Se adaptó rápidamente al cambio de equipo.</li> </ul>			Nivel:	Nivel:	Nivel:
Innovación	Comportamientos	+ / -				
<b>Soluciones originales con aplicación práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Buscó nuevas soluciones a los problemas.</li> <li>— Fija estrategias diferentes dependiendo de la prueba.</li> <li>— Hizo sugerencias de mejora en función de los resultados de las pruebas anteriores.</li> <li>— Buscó nuevos caminos poco obvios.</li> </ul>			Nivel:	Nivel:	Nivel:

**Tabla nº 2.** Protocolo utilizado para proporcionar retroinformación a los participantes.

La escala para la evaluación de las competencias utilizada, se presenta en la tabla nº 3.

Niveles de las competencias	
NE	<b>No se tienen evidencias del participante en esta competencia.</b>
Nivel 1	<b>No adecuado o dudoso: No demuestra evidencias positivas o su desempeño es muy limitado para la mayoría de los comportamientos requeridos. No existen puntos fuertes en esta competencia.</b>
Nivel 2	<b>Aceptable: Demuestra fortaleza en algunos de los comportamientos con algunas áreas de debilidad o inconsistencia.</b>
Nivel 3	<b>Excelente: Demuestra fortaleza en todos los comportamientos incluidos en la competencia.</b>

**Tabla nº 3.** Escala utilizada para la evaluación de las competencias.

La sesión de retroinformación debe ser lo más individualizada posible, ya que en ella, cada participante tiene ser capaz de analizar sus puntos fuertes y sus aspectos a mejorar en las distintas competencias y poder elaborar su plan de mejora.

Para la elaboración de los planes de mejora, a cada participantes se les proporcionó sus resultados en la evaluación multifuente y una pequeña guía en la que se les señalaba:

- Revisa tus resultados en la competencia \_\_\_\_\_.
- ¿Cuáles de los comportamientos necesitas potenciar? Ordénalos según su importancia para tu actividad laboral.
- ¿Cómo lo vas a hacer?,
- ¿Qué ayudas vas a necesitar?
- Escribe tu plan de mejora.

Asimismo, una vez finalizado el outdoor training, se analizaron conjuntamente las distintas experiencias, proporcionando, a los participantes, las analogías existentes entre lo que ha sucedido en las pruebas y las situaciones reales de trabajo. A partir de la vivencia del equipo, del análisis de la misma y de su posterior conceptualización.

En definitiva, todo lo vivido emocionalmente, durante las actividades, se racionaliza en la sesión de aula, para buscar la aplicación a la vida diaria de la empresa. Estas respuestas se fomentó que las diera el propio grupo, con el fin de facilitar la transferencia de los aprendizajes al entorno laboral.

### 3. CONCLUSIONES

En un programa de outdoor training, aunque la componente individual tiene mucha importancia, las actividades que se llevan a cabo son, siempre, en grupo, en las que se generan lenguajes comunes y experiencias que sirven, después, en el trabajo cotidiano, para convertirse en puntos de referencia para actuar en las situaciones similares que puedan surgir.

Asimismo, uno de los fundamentos del outdoor training es que se está actuando fuera de la denominada *zona de comodidad* de la persona, al hacer siempre algo nuevo o algo habitual, pero de forma distinta a como se hace normalmente, por lo que se sale de la zona en que las personas trabajan con comodidad y mayor seguridad. Se trata, por tanto, de salir de dicha zona de seguridad y explorar la zona de crecimiento.

En esta zona de crecimiento, actúa la creatividad y se produce la innovación, que es la que permite progresar personal y profesionalmente, al ser la actitud de las personas más receptiva.

Por lo expuesto, se puede concluir que el programa de outdoor expuesto facilitó a los participantes, a través de las experiencias vividas, desarrollar las competencias necesarias para trabajar en equipo de forma eficaz y eficiente, así como de innovar. Sin embargo, a la hora de utilizarlos, es preciso sopesar sus altos costes de desarrollo, debido a la logística que implica la realización de las actividades de forma eficaz y segura.

## EL DIÁLOGO CON UNO MISMO Y SU IMPACTO EN LA COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS

**Pilar Pato Jiménez de Castro**

Dynamis Consultores  
Centro Empresarial RV  
C/ Viento, 10E

[ppato@dynamis.es.es](mailto:ppato@dynamis.es.es) web: <http://www.dynamis.es>

*Dominar el arte de comunicarse con los demás requiere, inicialmente, del dominio de la comunicación con uno mismo. El coaching es una metodología que nos ayuda al desarrollo específico de las habilidades de comunicación, en tanto en cuanto facilita una aproximación y conexión del coachee con su diálogo interior. Comprender el diálogo interior, cuestionarlo y desafiarlo, es la manera de generar nuevos escenarios desde los que favorecer una comunicación efectiva. Una vez conseguido ésto, la práctica es, de nuevo, la herramienta que permite consolidar los comportamientos de éxito.*

### 1. INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos un resumen de la ponencia desarrollada para las III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching Universidad Empresa 2008.

### 2. DESARROLLO DE LA PONENCIA

*Pensar es fácil; actuar difícil;  
transformar los pensamientos en actos es lo más difícil  
Johan W. Goethe*

La comunicación es una habilidad básica en el desempeño del rol directivo.

Es, de hecho, una de las habilidades más demandadas en procesos de desarrollo directivo ya que es necesaria y a la vez determinante en la consecución de los objetivos organizacionales. Una prueba de esto es que cada vez son más las empresas que prestan atención a sus políticas de comunicación como medio de posicionamiento en un mercado cada vez más competitivo.

En un estudio desarrollado por el Observatorio Krauthamer en 2007 sobre "qué buscan las personas en su jefe", se analizaron algunas de las competencias que se consideran críticas para el desempeño directivo con el objetivo de contraponer las conductas esperadas por los trabajadores con aquellas que se dan en la realidad.

Entre las competencias analizadas, se sometieron a examen las habilidades de comunicación desempeñadas por los directivos y mandos medios en sus equipos; al observar los resultados podemos concluir que, a día de hoy, todavía estamos lejos de cumplir con las expectativas de excelencia en una competencia como la comunicación, que resulta fundamental para conseguir el compromiso y la movilización de las personas que se vinculan a un proyecto empresarial.

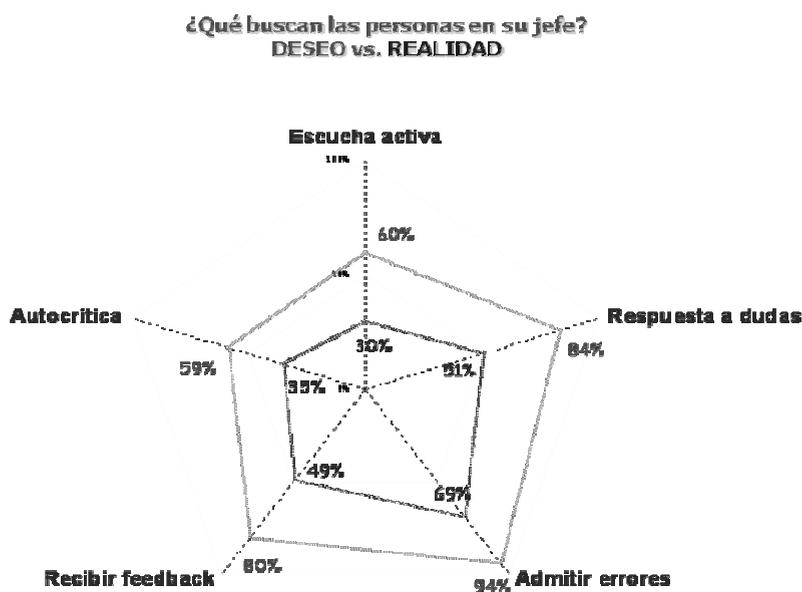


Fig. 1 Estudio Observatorio Krauthammer 2007

Las habilidades vinculadas con la competencia comunicación son muy conocidas y han sido ampliamente estudiadas y trabajadas en el ámbito empresarial; de hecho, hoy en día, es raro encontrar un ejecutivo que nunca haya recibido un curso sobre comunicación; sin embargo, conseguir cambios efectivos en la forma de comunicarnos, no resulta sencillo. Ante esta circunstancia, la pregunta obligada es:

### ¿Por qué es tan difícil comunicar con eficacia?

La comunicación tiene dos componentes básicos que es necesario trabajar para conseguir un desempeño efectivo: un componente lógico, relacionado fundamentalmente con QUÉ DECIMOS y otro, de índole más emocional, relacionado con CÓMO LO DECIMOS. La capacidad lógica está asociada a la definición de la estrategia de comunicación y es relativamente fácil de mejorar; la capacidad emocional es más inconsciente y, como consecuencia, menos accesible y más difícil de modificar.

Entrenar a una persona en el uso adecuado de herramientas y canales de comunicación o en el diseño estratégico de sus comunicaciones puede provocar mejoras en su forma de comunicar, sin duda.

Sin embargo, cuando la cuestión que es necesaria mejorar está relacionada con aspectos como: el miedo escénico, la falta de empatía, la falta de escucha o un estilo agresivo de comunicar, entonces resulta necesario trabajar, no sólo en las dificultades de tipo técnico, sino también en aquellas de índole más emocional, que están relacionadas con la manera en que la persona "observa", "interpreta" y "siente" esa tarea.

Durante muchos años, los esfuerzos formativos para el desarrollo de las habilidades de comunicación han ido dirigidos al estudio y entrenamiento de técnicas de comunicación, poniendo el foco en los aspectos más intelectuales de la habilidad: técnicas asertivas, retórica, efectismo de los apoyos a la comunicación... sin embargo, la experiencia nos ha enseñado que el cambio real en un patrón de comportamiento necesita algo más que técnicas más depuradas y herramientas más sofisticadas.

Los cambios profundos en la manera de comunicar, necesitan del trabajo actitudinal que se convierte en la fuente y el motor que enriquece y hace posible que se consigan mejoras reales y duraderas.

En este contexto aparece el coaching como una herramienta de trabajo dirigida a reforzar a otras metodologías como la formación y el entrenamiento, ya que permite:

- por un lado, descubrir las dificultades reales y particulares que cada coachee encuentra en el desarrollo de sus habilidades de comunicación, ayudándole en la generación de alternativas para la mejora y,
- por otro lado, permite la adaptación de la metodología de trabajo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada coachee.

### ¿Es posible generar cambios efectivos en la forma de comunicar?

Una de las dificultades que encontramos a la hora de introducir cambios en nuestra forma de comunicarnos es que muchos de nuestros actos lingüísticos (peticiones, ofertas, promesas, juicios, declaraciones...), se producen de manera automática, sin que apenas seamos conscientes de que los empleamos, y en ocasiones sin tener conciencia, tampoco, del impacto que nuestra manera de comunicar tiene en las personas con las que nos relacionamos.

Trabajamos con un mecanismo de acción-reacción en el que nuestras respuestas, asertivas o no, empáticas o no, se producen en muchas ocasiones como reacción natural a un estímulo que recibimos y que interpretamos como amistoso, agresivo, hostil, agradable...



Fig. 2 Proceso de generación de emociones

Las emociones son específicas y reactivas; siempre los acontecimientos las preceden, ocurren como respuesta a un acontecimiento, vienen y no las podemos controlar.

En muchas ocasiones, al actuar, por ejemplo, elevando la voz o sonriendo afablemente, ni siquiera somos conscientes de qué fue lo que nos enfadó, o nos alegró; simplemente actuamos movidos por esa emoción.

Nuestras emociones nos conducen a comunicaciones en ocasiones eficientes y, en otras ocasiones, muy poco oportunas; después, cuando recapacitamos, si es que lo hacemos, descubrimos que desconocemos "por qué nos comportamos como lo hicimos", simplemente pasó.

Sin embargo, si bien no podemos controlar la emoción que nos suscita una situación, podemos aprender a controlar nuestra respuesta o comportamiento ante esa situación: lo que yo hago con las emociones que siento.

Los estados emocionales aparecen como resultado de una emoción que se repite en el tiempo. Hay personas atrapadas en estados emocionales que ni siquiera se dan cuenta de que su estilo de comunicación es una consecuencia del estado emocional en que se encuentran.

Dependiendo del estado de ánimo en que nos encontremos, ciertas acciones son posibles y otras no; a través de los procesos de coaching podemos ayudar a romper esa inercia, ayudando a generar nuevas visiones de esa misma realidad a la que hay que hacer frente.

Cuando un coachee realiza un registro sistemático de emociones durante un tiempo determinado y del análisis de esos registros se observa que las emociones registradas son sólo de carácter negativo, es muy difícil que esa persona, aunque lo desee, se comunique de manera positiva. Ayudándole a cambiar la forma en que percibe las cosas, a reinterpretar su realidad, crearemos un escenario propicio para cambiar la forma de relacionarse.

Estimular cambios en habilidades como la escucha, la empatía o la asertividad implica trabajar desde el reconocimiento de las emociones que están detrás de cómo actuamos y desde la identificación de los pensamientos que originan esas emociones, para llegar hasta el desarrollo de competencias emocionales, y su impacto en la relación con los demás. Ser un buen comunicador tiene mucho que ver con saber manejar las emociones propias y las de aquellas personas con las que me relaciono; es decir con desarrollar lo que Goleman denominó Inteligencia Emocional.

Los líderes que se ven desbordados por sus emociones negativas pueden tener muchas dificultades para movilizar adecuadamente las emociones positivas de sus empleados. Abordar procesos de desarrollo de habilidades de comunicación desde el desarrollo de la inteligencia emocional garantiza en gran medida la consecución de cambios efectivos y, lo que es más importante, duraderos.

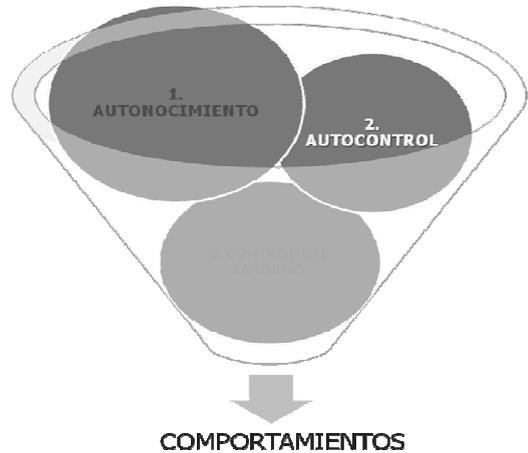


Fig 3 Desarrollo Inteligencia Emocional

El desarrollo de capacidades emocionales como la escucha, la empatía y la asertividad, y conseguir que los componentes emocional y lógico, presentes en cualquier comunicación, se utilicen de forma armoniosa y beneficien al coachee en sus procesos de comunicación, depende, en gran medida de tres elementos:

#### a) Autoconocimiento

Mejorar la eficacia en la comunicación depende de que el coachee desarrolle su capacidad para identificar sus fortalezas y sus puntos ciegos a la hora de comunicarse. Cada persona posee internamente los recursos propios para ser un buen comunicador; algunas personas necesitan despertarlos, otras necesitan moldearlos; en cualquier caso, reconocerse es el primer paso para poder desarrollarse.

También depende de que el coachee desarrolle su sensibilidad para reconocer las emociones propias asociadas a una determinada situación. Ser conscientes de las emociones que suscitan los escenarios o situaciones en las que se ha de utilizar la comunicación permite anticiparse a posibles dificultades y generar un sentimiento de responsabilidad ante la comunicación que desarrollamos. Una comunicación eficiente es una responsabilidad compartida entre emisor y receptor; ambos, desde su papel, tienen el 100% de responsabilidad para que la comunicación fluya.

#### a) Autocontrol

Identificar las emociones que generan diferentes situaciones (una reunión con el jefe, una presentación ante el equipo, un comité de dirección...) es condición necesaria pero no suficiente para modificarlas. Para adquirir destreza en el manejo de nuestras emociones es necesario conocer qué sustenta esa emoción; es decir, cuáles son los juicios o pensamientos que la justifican y la mantienen.

Identificados esos juicios es necesario cuestionárselos, en tanto en cuanto estén generando emociones negativas y, como consecuencia, comportamientos o comunicaciones poco efectivas. A través de ese cuestionamiento se genera un espacio posible para la búsqueda de pensamientos alternativos que generen emociones nuevas y, como consecuencia, favorezcan la práctica de comunicaciones asertivas o empáticas.

## b) Control del Entorno

Si generamos pensamientos alternativos que nos conducen a emociones positivas, estaremos en condiciones de entrenar habilidades de comunicación dirigidas a conseguir conversaciones efectivas; podremos entrenar "estrategias y habilidades" que nos permitan realizar presentaciones eficaces o desempeñar con éxito conversaciones dirigidas a hacer peticiones, decir no, dar o recibir feedback, defender opiniones contrarias, etc.

## EL PROCESO DE MEJORA CONTÍNUA: DEL DIÁLOGO INTERIOR A LA COMUNICACIÓN CON OTROS

Las emociones que asociamos a una determinada situación, aunque no siempre seamos conscientes de ello, vienen condicionadas por la manera en que percibimos la realidad, condicionada a su vez por nuestra educación, nuestras creencias, nuestra historia, nuestra personalidad... Todos estos filtros determinan el tipo de observaciones que hacemos, cómo nos sentimos y finalmente cómo actuamos.

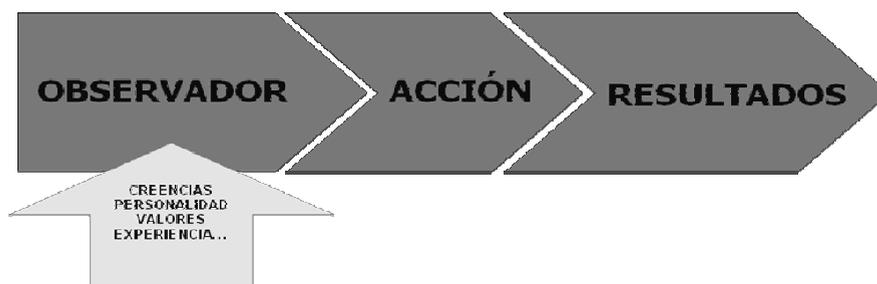


Fig.4 Tipo de observador

Un mismo hecho observado por personas diferentes puede tener como resultado vivencias diferentes, porque cada persona interpreta "la realidad" desde un observador único e irrepetible.

Las personas tenemos atención y percepción selectiva, extraemos de las cosas que nos ocurren aquellas informaciones que para cada uno de nosotros resultan relevantes, de esas informaciones que extraemos hacemos, además, interpretaciones que conectan con nuestras preocupaciones, miedos, apetencias, gustos... Nuestra "verdad" es sólo nuestra

forma de ver la vida. Es este observador particular que cada uno somos el que, después, actúa en consonancia con lo que fue su interpretación de los hechos.

En ocasiones nos encontramos que el coachee, en un determinado escenario, por ejemplo, en la relación con sus colaboradores, se visualiza así mismo en una especie de círculo vicioso en el que "haga lo que haga" se encuentra con el mismo resultado; cambia las acciones (en lugar de mails, comunicaciones telefónicas; en lugar de comunicaciones telefónicas, comunicaciones cara a cara...) sin embargo, los resultados que obtiene siempre son los mismos (eleva el tono, la gente calla, la presión aumenta...).

Cambiar de acción sin modificar el modelo perceptivo que lo genera puede no resultar del todo efectivo; por ejemplo, si el coachee maneja un juicio relacionado con que la gente sólo trabaja con "mano dura", es posible que, independientemente del canal que utilice para comunicarse, aplique en sus comunicaciones "mano dura".

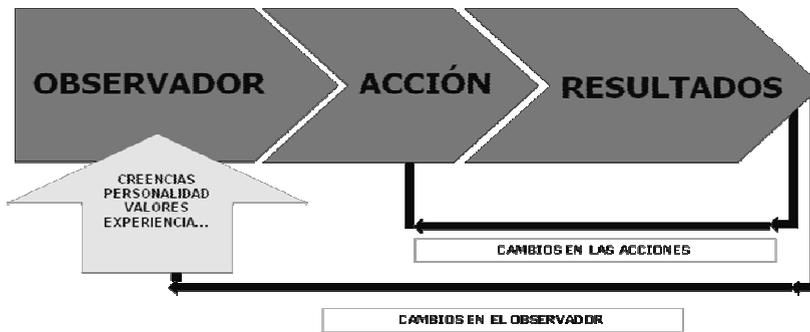


Fig. 3 Cambio de observador

Con el cuestionamiento y, en su caso, con la modificación de ese juicio, será factible conseguir cambios de acción efectivos. Es un cambio en el modelo de observador que traerá como consecuencia un cambio en la acción y en el resultado.

El coaching permite al coachee transitar por diferentes puntos de vista, para flexibilizar su visión de la realidad y, como consecuencia, cambiar su emocionalidad y, finalmente, también su comportamiento.

## ¿SON POSIBLES LOS CAMBIOS EN EL MODELO DE OBSERVADOR?

La comunicación con otros empieza por la comunicación con uno mismo, por lo que el mejor indicador de cómo una persona se comunica con los demás es conocer cómo se comunica consigo mismo. Para cambiar hábitos de comunicación arraigados es necesario llegar al análisis de su Diálogo Interior.

El diálogo interior es importante porque causa el comienzo de los comportamientos positivos... y de los negativos también; el lenguaje nos da o nos quita poder.

Cuando escuchamos en un coachee declaraciones como: "me pone de los nervios", "es imposible", "no se puede" o "no le digo nada porque ya sé lo que va a decir", recibimos indicadores relacionados con la estrategia que esa persona pone en marcha a la hora de afrontar las comunicaciones que aborda.

Estas declaraciones nos sirven como referencia para identificar dónde coloca el coachee la responsabilidad de las cosas que le ocurren y, como consecuencia, cuál es el grado de efectividad que consigue en sus interacciones.

Cuando una persona declara que otra le "pone de los nervios", deposita en el otro toda la responsabilidad de lo que ocurre. Esa declaración, que puede considerarse una mera "forma de hablar", sin embargo, es muy importante a la hora de trabajar en el diseño de comunicaciones efectivas.

Si el punto de partida sitúa al coachee en una posición de indefensión en tanto en cuanto no depende de él cambiar nada, será muy difícil abrir su mente a la posibilidad de generar cambios en su forma de comunicarse ya que sitúa en el otro la responsabilidad de la mala comunicación.

La comunicación exige un compromiso de las partes implicadas, por lo que cada una de ellas tiene el 100% de responsabilidad en que la comunicación fructifique. Ayudar al coachee a percibir el grado de responsabilidad que tiene en las cosas que le ocurren, abre un escenario de nuevas posibilidades y pone al coachee en una posición de generar acciones efectivas

Cuando accedemos al diálogo interior podemos identificar los juicios cargados de verdades tóxicas que inmovilizan al coachee, que le hacen infeliz y poco efectivo, que limitan su capacidad de acción efectiva.

A través del proceso de indagación ayudamos al coachee a avanzar en el proceso de asunción de sus responsabilidades en relación a la situación que desea cambiar y en la búsqueda de soluciones; primero desde el reconocimiento de que un juicio como "mi jefe me pone de los nervios" no refleja la realidad, refleja sólo una opinión y avanzando después hacia el núcleo del problema que podría ser la dificultad del coachee para hacer frente a la relación con su jefe.

Cuando el coachee reconoce su responsabilidad para conseguir mejoras en esa comunicación, se pone en posición de generar alternativas de conversaciones más eficientes.

El proceso de mejora en habilidades de comunicación requiere de:

**Identificación de la situación – problema:** implica identificar el escenario en el que se genera una emoción o sentimiento negativo y analizar los pensamientos que están detrás de esas emociones y las acciones que lleva asociadas. Supone indagar sobre: qué ocurre en esas situaciones, qué hacen o dicen las personas con las que nos relacionamos, con qué frecuencia ocurre...

**Conocimiento del diálogo interior asociado a esa situación:** implica conocer qué piensa el coachee en esas situaciones, qué cosas se dice a sí mismo, qué emociones siente y qué necesidades no satisfechas guardan relación con esas emociones (reconocimiento, afecto, control...).

**Cuestionamiento y desafío de los aspectos defectuosos del diálogo interior:** implica poner en tela de juicio algunos de los aspectos mencionados en ese diálogo interior, algunas de las creencias y juicios expresados, sobre todo en aquellos que se convierten en destructivos o limitadores para el coachee, los que le impiden una acción efectiva. Supone separar hechos de interpretaciones, de manera que abramos un espacio a la posibilidad de que existan diferentes visiones, no contempladas hasta el momento, para un mismo hecho.

**Transformación del diálogo interior hacia un diálogo más apropiado:** implica generar alternativas de diálogo más apropiadas para la resolución positiva de esa situación, ayudando al coachee al diseño de una conversación eficiente consigo mismo y con los demás. Supone destoxificar la comunicación, utilizando lo que el coachee piensa y convirtiéndolo en algo que se pueda expresar, de manera que se pueda escuchar.

**Práctica del diálogo apropiado:** implica entrenar con el coachee la puesta en escena de ese diálogo apropiado, analizando los aspectos lógicos y emocionales de ese ejercicio y trabajando corporalidad, emoción y lenguaje, de manera que se movilicen emociones positivas hacia las acciones a emprender.

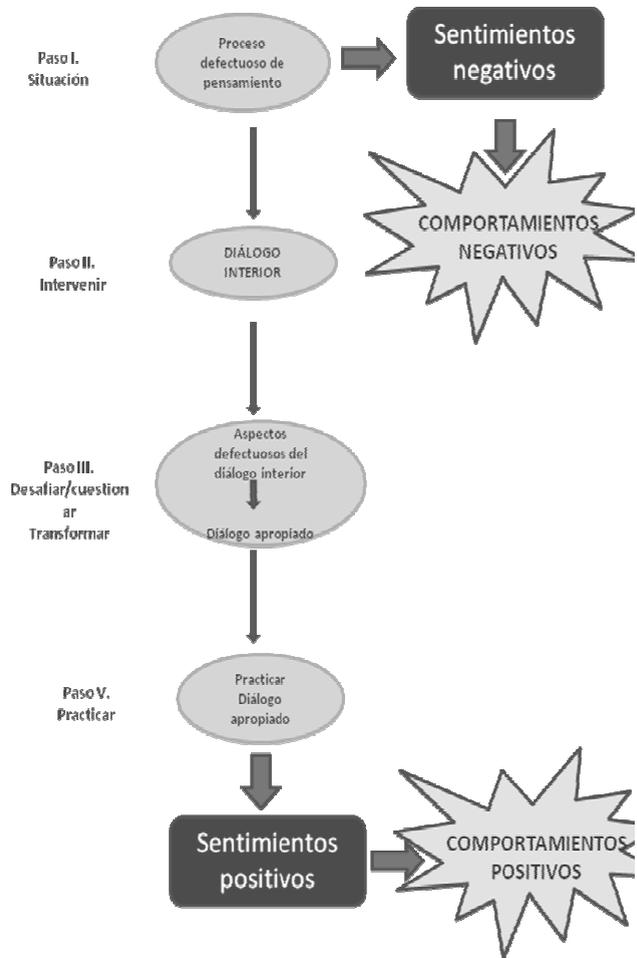


Fig. 8. Procesos defectuosos de pensamiento

## ¿CÓMO AFIANZAR NUEVAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN?

Una vez que hemos conseguido ser conscientes de lo que subyace a nuestra forma de comunicarnos, aparece el reto de aprender a expresar esas necesidades, emociones y emociones de manera que puedan ser comprendidas y escuchadas por otros.

Los procesos de coaching se circunscriben a una parte del proceso de mejora que el coachee emprende. Es esa parte en la que, en situación de "laboratorio", la persona identifica algunas "buenas prácticas de comunicación" a través del análisis de lo que hace en la actualidad y de la generación de alternativas a ese comportamiento; es ese escenario en el que el coachee descubre que podría hacer algo diferente a lo que en la actualidad hace para resolver esa situación.

Ahora bien, contar con "buenas prácticas" es condición necesaria pero no suficiente para conseguir mejoras. Desarrollar la habilidades de relación tiene mucho que ver, también, con la frecuencia de uso de las mismas; para ello, la práctica consciente es fundamental.

El desarrollo personal y profesional requiere disciplina, automotivación y un trabajo consciente dirigido a la mejora. Las personas somos "animales de costumbres", por lo que es posible que, cualquiera que sea el hábito que hemos adquirido a lo largo de los años a la hora de comunicarnos, tendamos a reproducirlo de manera automática, aun habiendo hecho un proceso de reflexión sobre lo que hay detrás de esa forma de comunicarnos y aun siendo conscientes, incluso, de lo pernicioso de esa forma de conducirnos.

Cualquier aprendizaje nos saca de nuestra "zona de confort", que es ese espacio que, aunque pueda ser poco efectivo y generarnos sufrimiento, es un espacio conocido, familiar, que en muchas ocasiones observo como parte de mi esencia. No es extraño escucharnos diciendo "es que yo soy así" y desde ese juicio sustentamos muchos comportamientos y decisiones que, por otro lado, pueden hacernos muy infelices.

Contar con alternativas de actuación, pautadas, reflexionadas, admitidas como posibles, generan un espacio de seguridad asociado a una parte del reto que el coachee enfrenta; le sitúa en línea de acción efectiva; le abre una puerta, si bien explorar esa puerta, salir de la zona de confort y pasar de "intentarlo" a "hacerlo" requiere de la determinación y convencimiento exclusivo del coachee.

Si un coachee aprende una pauta para "hacer peticiones", la entrena con su coach y, sin embargo, no la practica en la "vida real", de poco sirve la pauta. Cuando observamos que un determinado compromiso de mejora no se lleva a término es importante volver al proceso de indagación porque, posiblemente, sigan existiendo creencias, necesidades no expresadas o beneficios inconscientes, que refuerzan la NO ACCIÓN.

Para conseguir evolución es imprescindible contar con el "deseo sincero" de cambiar por parte del coachee. La voluntad es el primer motor, imprescindible para conseguir la persistencia y el trabajo continuo que puede llevar a una nueva realidad.

El desarrollo personal y profesional es un camino que el coachee recorre en solitario; es un camino que parte del individuo y acaba en el individuo; puede tener repercusiones en muchos otros niveles, puesto que, todos formamos parte de un sistema y es conocido que si una parte del sistema se mueve, todo se mueve, pero es un camino individual.

Los procesos de coaching tiene el objetivo de servir de apoyo a las personas que tienen la decisión firme de hacer que determinados aspectos de su vida funcionen de manera diferente, sin embargo, la responsabilidad última del "hacer diferente" es del coachee. Por esta razón, es muy importante que los compromisos que el coachee asuma a lo largo del proceso de coaching, sean lo suficientemente retadores pero también lo suficientemente asequibles como para que la persona se comprometa al 100% con su ejecución.

Un pequeño reto conseguido, para la autoestima y sentimiento de logro del coachee, vale mucho más que un gran reto pendiente.

## RESUMEN

Mejorar la capacidad de comunicación significa trabajar en dos niveles diferentes y complementarios que en la "puesta en escena de la comunicación", actúan como uno solo; un nivel tiene que ver con la lógica de la comunicación: el diseño del mensaje, los mensajes que incorporo, los recursos que utilizo; en definitiva, la parte técnica de la comunicación.

A simple vista parecería que mejorar la comunicación tiene mucho de técnica; sin embargo, la experiencia nos dice que la parte emocional resulta decisiva para la consecución de cambios efectivos en la forma de relacionarnos.

El condicionamiento previo ante un escenario de comunicación puede hacer fracasar la mejor de las técnicas por lo que, para conseguir cambios efectivos en la forma de comunicarnos, necesitamos una mirada hacia dentro (creencias, necesidades, deseos...), cuestionadora, retadora, que potencie un cambio de visión y que consiga, como consecuencia, un cambio en la forma de hacer frente a nuestras comunicaciones.

## REFERENCIAS

- [1] R. Echeverría "Ontología del lenguaje", Editorial Granica, (2007).
- [2] B. Marshall, Ph.D. Rosenberg "Comunicación no violenta" Editorial Gran Aldea Editores, (2006).
- [3] D. Gil'Adí "Inteligencia emocional en práctica", Editorial McGraw Hill
- [4] L. Wolk "El arte de soplar brasas", Gran Aldea Editores



## JUEGO EL LABERINTO DE ARIADNA: UN JUEGO DE COACHING

**Fco. Javier Tejerina Estefanía**

psicobegia@iicoaching.com - telf. 94 447 58 60 - Fax: 94 405 10 27

[www.iicoaching.com](http://www.iicoaching.com)

Puente de Deusto, 7 - 6º - 48014 BILBAO

El Juego es una actividad unida al desarrollo tanto humano como animal. Durante la niñez y la adolescencia tanto animales como personas se van desarrollando a través del Juego.

La forma del Juego varía, pero de una u otra forma va logrando entrenar la Memoria, el cálculo aritmético, desarrolla una estrategia personal, incentiva la atención psicológica y en otras áreas físicas: aumenta los reflejos de respuesta, estimula el ejercicio y facilita la sociabilidad del que lo practica.

Las personas adultas también juegan aunque el formato cambie bastante. Los llamados juegos de sociedad han ido en aumento en los últimos años. Los grandes almacenes tienen gran cantidad de juegos en los que se pone a prueba la cultura, la intuición, el desarrollo de los sentidos, y otras características.

Pero el juego que presentamos tiene otros principios diferentes. Se trata de un Juego de Coaching.

El Coaching es un técnica que nace en Estados Unidos de la mano del Deporte. El entrenamiento del deportista es realizado por un Coach o entrenador que es capaz de sacar el mejor rendimiento en deportista.

Viendo la eficacia de ésta figura en el mundo del Deporte, el mundo empresarial juzgó interesante aplicarla a la empresa, que no deja de ser otro lugar donde la competitividad es muy alta y donde, igual que en el deporte, hace falta para ganar sacar lo mejor del equipo humano.

Más tarde ésta visión empresarial se trasladó al mundo cotidiano de hombres y mujeres que luchan diariamente por sobrevivir. En esencia es el mismo concepto deportivo y empresarial, pero circunscrito a una sola persona. A éste movimiento se le conoce como Life-Coaching.

Podríamos decir, en resumen, que el coaching ayuda a las personas a conseguir sus objetivos, a tener una orientación apropiada en sus vidas, a organizarse mejor en relación con su entorno, a resolver problemas internos, a tener más claras las cosas para tomar decisiones. Toda una colección de conflictos que llenan gran parte de nuestras vidas y que actúan paralizando nuestra dinámica normal.

El Coaching se hace de forma individual. Un Coach y su cliente se reúnen en una serie de sesiones para ir tratando el problema que le ha llevado hasta allí.

Las sesiones continúan con la periodicidad que se haya marcado, hasta la solución del problema.

Según lo comentado, hasta ahora las sesiones de Coaching solamente se podían orientar de forma individual. Pero la creación del Juego de Ariadna, consigue hacer sesiones en mini grupos de 4 personas.

Esta es precisamente una de sus originalidades, la de poder utilizar grupos de cuatro personas (máximo que admite el Juego) para hacer una sesión semejante a la individual en sus aspectos positivos, pero añadiendo un factor importante, la Inter.-relación con otros jugadores y el compromiso de ayuda mutua que aparece en el desarrollo del mismo.

## EL JUEGO DE ARIADNA

La dinámica del Juego de Coaching denominado Juego de Ariadna, contiene las siguientes características.

- **JUEGO DISEÑADO PARA** que logres tu objetivo, o proyecto personal, ya sea en el escenario laboral, familiar, Social o Personal.
- **EL ESPÍRITU DE EQUIPO.**  
La cooperación es el camino para alcanzar tu objetivo más rápidamente .Cada jugador acepta poner su experiencia al servicio de los otros durante la partida y asistir al ganador al final de la partida.
- **AL FINAL DEL JUEGO HABRÁS CONSEGUIDO:**
  - Tener tu objetivo totalmente clarificado, con el camino definido, las estrategias totalmente desarrolladas para vencer los obstáculos y las habilidades a punto para ser empleadas.
  - Un grupo de personas satisfechas con la ayuda que tu les has prestado durante el recorrido que habéis compartido.
  - Un grupo de personas comprometidas en ayudarte a alcanzar tu propio empeño.

## UTILIDAD DEL JUEGO

El Juego de Coaching (Ariadna) está diseñado para que logres tu objetivo, o proyecto personal, ya sea en el escenario laboral, familiar, Social o Personal.

Una búsqueda no puede ser negativa. Pide lo que quieres, no lo que no quieres.

## OBJETIVOS DEL JUEGO

El juego del Laberinto, representa la forma en que la persona se enfrenta a su vida y al logro de sus objetivos.

Habitualmente perseguir tus sueños no es fácil. Existen muchas dificultades a superar. Miedos y obstáculos personales que salvar. Esta es la parte aparentemente negativa; pero si nos fijamos bien, nos damos cuenta que gracias a la existencia de estos aspectos negativos reforzamos los positivos, y nos hacemos conscientes de nuestras habilidades y capacidad de superación, De nuestro valor y empuje, en definitiva de las cualidades innatas y adquiridas que nos ayudarán a lograr nuestro objetivo, siempre que, realmente lo deseemos.

Otro aspecto destacado en este juego es, precisamente, EL ESPÍRITU DE EQUIPO.

En el mundo actual, se habla mucho de la importancia del trabajo en equipo, del triunfo grupal, por encima del personal, sin embargo a las personas se las empuja a ser triunfadores individuales, y se provoca sin desearlo, la individualidad y el egoísmo personal.

En este juego se hará evidente para el jugador que, en efecto, la cooperación es el camino para alcanzar tu objetivo más rápidamente y así ganar el juego.

Si actuamos solos podremos llegar a nuestro objetivo, pero solo lo lograremos en varias jugadas, ya que no aprenderemos de los demás, sino solo de nosotros mismos.

Cuando cooperas y en tu mente están, no solo tus deseos , sino el resto de los participantes con sus deseos particulares ( que no tienen porqué coincidir con los tuyos) , aprendemos , no solo de nuestra experiencia, sino de la experiencia de los demás, lo cual supone un aprendizaje más rápido, y con menos posibilidad de error..

Cada jugador acepta poner su experiencia al servicio de los otros durante la partida y asistir al ganador al final de la partida.

SI GANAS EL JUEGO,

- Habrás conseguido tener tu objetivo totalmente clarificado, con el camino definido, las estrategias para vencer los obstáculos desarrollados, y las habilidades a punto para ser empleadas.
- Habrás conseguido, un grupo de personas satisfechas con la ayuda que tu les has prestado durante el recorrido que habéis compartido.
- Habrás conseguido un grupo de personas comprometidas en ayudarte a alcanzar tu propio empeño.

SI NO GANAS EL JUEGO,

- Habrás conseguido, al igual que el ganador, clarificar tu objetivo, dilucidar tu camino, y los obstáculos a superar, y las armas que te ayudarán a alcanzarlo.

- Habrás conseguido sentirte bien y útil, ayudando a un grupo de personas satisfechas con la ayuda que tu les has prestado.
- Te sentirás satisfecho con la responsabilidad adquirida en el logro del Objetivo del ganador, (tanto como si fuera tu propio objetivo)

## FEED BACK

Todos los jugadores utilizarán como herramienta conductora el FEED BACK, del cual todos saldrán beneficiados, al aprender y reconocer aspectos de sí mismos y de los demás, y formas y posibilidades de actuar.

El Feedback, ayuda a cada jugador a descubrir la diferencia entre lo que ha dicho o creído decir y lo que los otros entienden, creen entender, piensan y sienten

Se primará la Escucha activa, la claridad en la expresión concreta, El respeto y libertad del otro y de uno mismo.

El juego empuja a actuar, y la reflexión de ciertos momentos siempre va dirigida a provocar la acción y avance hacia el objetivo escogido por cada uno de los jugadores.

Mediante las preguntas y pruebas a realizar, así como, las reformulaciones y la retroalimentación dada por el resto de los participantes, descubrirá el jugador, sus fortalezas, y sus debilidades, así como los obstáculos y creencias negativas que le retienen de lograr su objetivo.

Cada uno encuentra en sí mismo las cualidades disponibles para ayudar a otro.

Se trata de jugar con el resto de participantes, no contra ellos. Cuanto mas ayudas mas posibilidades tienes de ganar.

## PAPEL DEL MASTER:

Anima el juego, tiene la banca, distribuye los puntos, pasa la palabra, pregunta, pide ejemplos, reformula los feedback inadecuados, cuida el tiempo de respuestas y de la partida.

Es necesario que el Master sea un Coach formado, pues además de vigilar la marcha del Juego puede y debe tener sesiones individuales entre sesión y sesión de forma individual con los Jugadores. Cada caso será diferente y la necesidad de más o menos sesiones nos e puede generalizar.

## REGLAS DE EXPRESIÓN

Antes de comenzar la primera sesión, los jugadores deben conocer y acatar las Reglas de Juego.

El Master del Juego, lo mismo que el Croupier de un Casino, vigila que se cumplan las reglas.

Las principales reglas se refieren a la comunicación.

**A EVITAR;**

- Conceptos abstractos
- Expresiones vagas
- Referencias al pasado en pasado
- Juicios de valor
- Interpretaciones de lo que otro ha dicho.
- Adjudicar intención de algo a alguien.

**A PRIMAR:**

- Conceptos concretos
- Expresiones claras y concisas
- Narrar su experiencia en presente ( Aquí y ahora)(Un contexto , y momento preciso)
- El Valor de lo que se dice corresponde darlo al que lo dice.
- Hablo sobre lo que he oído o visto y tal como ha tenido eco en mí, no sobre lo que yo he interpretado.
- Escucho limpiamente lo que otros dicen sin buscar intenciones en ello. La intención corresponde darla exclusivamente al que habla o actúa.

Un jugador del laberinto dice yo siento..., en lugar de SE percibe..., Escucha, propone soluciones, adquiere compromisos concretos..Solo habla de él y de su forma de sentir a los otros, no tiene mas adversario que el mismo.

Durante el feedback, el jugador escucha y se calla. No debe justificarse, ni responder.

El tablero es un dibujo caprichoso en la que se entrelazan formas espirales.

Se comienza en la puerta del PLANO y hay 4 casillas de puerta, 4 de Muro, 4 de Lechuga, cada tipo corresponde a un tipo de preguntas, ejercicios o relatos.

## LOS NIVELES

### NIVEL PRIMERO: MAPA.

Se refiere a preguntas realizadas para clarificar el objetivo a conseguir y el camino para lograrlo.

### NIVEL SEGUNDO: MOCHILA

Se refieren a las habilidades que ya posee o que debe conseguir para seguir su camino hacia el objetivo.

### NIVEL TERCERO: BOTIQUIN

Se refiere a los miedos, obstáculos y creencias, que le van a dificultar la consecución de su objetivo.

### NIVEL CUARTO: COFRE

Se refiere a lo que está dispuesto a entregar o pasar a cambio de lograr sus deseos.

## EL COACHING EN LA ORIENTACIÓN DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

**Sandra Espinosa Cano**

Coach Ejecutivo

[s.espinosa@samhai.es](mailto:s.espinosa@samhai.es) / [www.samhai.es](http://www.samhai.es)

*En la actualidad estamos asistiendo a una necesidad imperante de encontrar técnicas de empleo eficaces, debido al gran movimiento del mercado por el reajuste económico a nivel mundial del cual somos testigos en primera persona.*

*A diario vemos como empresas están cerrando, la publicación de E.R.E.S. son cada vez mas frecuentes, la alarma ha saltado entre los sindicatos, la bolsa cierran con pérdidas de una manera habitual y cada vez mayor número de personas son desvinculadas ingresando en las filas del paro.*

*Cada una de estas personas utilizará sus aprendizajes adquiridos o acciones intuitivas para solventar esta situación. Existe un entrenamiento específico, una respuesta a esa necesidad consistente en técnicas de empleo eficaces, el Outplacement.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Mediante este breve trabajo, quiero aportar un poco de luz al desconocimiento existente de la metodología de *Outplacement* y sobre todo enunciar que nuevas tendencias están poniéndose en marcha aportando si cabe mayor calidad al proceso. Me estoy refiriendo a la introducción del *Coaching*.

Comenzaré con una pequeña referencia hacia dónde podemos situar el origen de esta práctica, sus primeras referencias históricas.

Seguidamente realizaré una pequeña descripción de los destinatarios de estos programas y su tipología.

El apartado siguiente ayudará al lector a conocer cuál es objetivo de estos programas, como están estructurados y el ordenamiento de las acciones que se realizan.

Para finalizar me detendré en describir como es la sinergia entre *Coaching* y *Outplacement*, que ventajas e inconvenientes podemos extraer de esta práctica como unas breves conclusiones finales.

### 2. ORIGEN DEL OUTPLACEMENT

Una primera referencia histórica nos sitúa a principios del siglo XX dónde se buscaba un método de reubicación de personas dentro del contexto militar. Este fue un primer

intento de elaborar una metodología específica de recolocación, aun que su estructura no estaba del todo definida.

El origen del *Outplacement* aun no se conoce exactamente. Se toma tradicionalmente como primera referencia datos de los años 40 en E.E.U.U. tras la Segunda Guerra Mundial, dónde se requirió por primera vez un servicio especializado de búsqueda de empleo para trabajadores de una refinería, Standard Oil. Estos programas actuaban de forma individualizada y fueron contratados a una consultora externa por primera vez.

En España el *Outplacement* se empieza a implantar entorno a los años 80 coincidiendo con una etapa de desaceleramiento económico. A raíz del año 2000, debido al parón tecnológico se fue afianzando. Actualmente cada vez mas empresas recurren a estos programas pero aun existe una palpable diferencia en comparación al resto de Europa en especial a países como Francia y Reino Unido.

### 3. PARA QUIÉNES ESTÁN DESTINADOS ESTOS PROGRAMAS

El *Outplacement* esta dirigido para cualquier persona en situación de desempleo o de cambio profesional. Tradicionalmente se considera destinatarios a mandos directivos y a mandos medios. Cada vez más se va ampliando a mayores posibilidades, cómo pueden ser perfiles mas técnicos y en situaciones puntuales como salida de varios trabajadores o de expedientes de regulación de empleo a grupos de trabajadores de línea base.

¿Qué hace que sólo un porcentaje mínimo sean destinatarios de estos programas? Existe una conciencia cada vez mayor de introducir en las empresas políticas responsables para el trabajador. Estas políticas incluyen la conciliación de la vida profesional y familiar y el caso que nos ocupa, el despido responsable, el *Outplacement*. Es una manera sutil de retención del talento, una manera de bajar el absentismo laboral y disminuir los costes de la empresa. ¿Qué persona no querría formar parte de una organización que se preocupa activamente por sus trabajadores y que en el caso de despido, le brinda el apoyo de una tutela profesional, asegurándose en cierta medida la continuación de la carrera profesional? Pero hoy por hoy por el coste que implica las empresas son muy selectivas a conceder este tipo de programas.

Nos queda un largo camino si nos comparamos con nuestros vecinos europeos, pero vemos cada vez mas hay una aceptación mayor de estos programas.

Pero ¿qué ocurre cuando la empresa no se hace cargo del coste de estos programas íntegramente? Hay un rasgo común entre las personas desvinculadas y es la prudencia hacia todo lo que implica coste; normal, coherente y entendible, de hecho es un aspecto a revisar en sesiones, realizar un presupuesto, revisar los recursos y abaratar costes.

Este aspecto en un principio puede ser un hándicap a superar a la hora de invertir parte de la indemnización para personas inactivas o invertir cierto capital para aquellas personas que estando en activo recurren a la tutela profesional para dar un giro en su carrera. Este hándicap se supera viendo la utilidad de estas técnicas por los resultados obtenidos conforme se van desarrollando el programa.

Con ello no quiero decir que el realizar un programa de *Outplacement* garantice un 100% la recolocación, ninguna consultora ni profesional debería caer en esa falacia y de hecho es un argumento para desconfiar. Lo que sí está probado es el aumento en la probabilidad de recolocación en base a una metodología testada y perfeccionada durante más de 15 años de práctica que lleva el *Outplacement* desarrollándose en nuestro país.

#### 4. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS HAY?

Podemos realizar una clasificación general en cuanto a participantes: individuales y grupales. El diseño de los programas tanto para individuales como para grupales se fundamentan a través de dos modalidades:

- ✓ Una modalidad mediante honorarios fijos. Fundamentada por dos criterios principalmente; por duración y por precio siendo directamente proporcionales; a más duración mayor precio.
- ✓ Otra modalidad para establecer los honorarios de estos programas es establecer un porcentaje sobre la retribución bruta anual del candidato. Siendo esta fórmula una de las más comunes.

La consultoría de *Outplacement* cada vez se adapta a fórmulas más flexibles de configuración de programas, ya que cada caso es distinto en cuanto a objetivos y necesidades. Una de las modalidades más específicas es la atención al cónyuge.

Respuesta a la necesidad de atender a la pareja del expatriado, figura cada vez más frecuente en el mercado. Encontramos una variante dentro de esta modalidad y es la situación de grupo de expatriados donde la atención no va focalizada a una sola persona sino a varias, por motivos que pueden ser el traslado de una parte de la plantilla o bien deslocalización de una división de la empresa.

Otro caso de especialización lo encontramos en la experiencia diaria. Personas que llevan tiempo inactivas y que han puesto en marcha sus estrategias de búsqueda de empleo si éxito, es entonces cuando acuden a este tipo de programas en busca de una vía alternativa. Son perfiles de directivos de edad mayor a 52 años y que precisan un apoyo adicional para recolocarse. Para este tipo de perfiles existen programas indefinidos en duración que implican un mayor coste pero en cierta manera es una garantía de acompañamiento hasta la recolocación con éxito.

En cuanto a elementos que componen la metodología es frecuente implementar los programas con herramientas específicas de medición de "talento" y de variables interpersonales como pueden ser el M.B.T.I, el Feedback 360, Firo-B, etc. Que aporta una observación en detalle en la fase de evaluación y formación de la persona. En ocasiones constituyen el punto de partida para trabajar paralelamente a la consultoría de *Outplacement* un proceso de *Coaching Ejecutivo*.

Y por último los programas de *Outplacement* se complementan con ciclos de formación mediante talleres específicos, donde están en contacto con personas en igual situación

y de perfiles similares. El objetivo que se persigue es aumentar su red de contactos y poder compartir y cambiar impresiones con personas que están pasando por su misma situación. Este tipo de talleres permiten en especial el taller de entrenamiento en entrevista, diferentes tipos de observador y por tanto un feedback significativo.

## 5. FASES DEL PROCESO

Cada Programa de *Outplacement* tiene diferentes particularidades, pero todos y cada uno de ellos persigue un mismo objetivo, la recolocación del candidato y guardan una misma estructura. Podemos subdividirlo en diferentes etapas, que guardan un orden cronológico coherente, pero con la suficiente flexibilidad para adaptarse de manera eficaz al ritmo de trabajo de la persona.

### Fase de comunicación

La fase de comunicación, no se considera propiamente la primera fase, es por tanto una pre-fase. Es una situación delicada, dónde la persona debe sentirse atendida en todo momento. Es importante transmitirle mensajes de continuidad y de esperanza, a pesar de ser desvinculado tiene el apoyo de un consultor profesional que puede estar o no presente, que le atenderá en su transición profesional.

Existe documentación específica que se le entrega en ese momento, normalmente consistente en una carta dirigida a la persona dándole la bienvenida al programa y se suele complementar con una breve presentación de la compañía destinada a brindarle el servicio de tutela.

Esta fase no tiene por que darse con esas características mencionadas, pues en la práctica no siempre se le ofrece este tipo de servicios, en primera opción, por lo que es la persona la que busca activamente que compañía va a ser el proveedor.

### Fase de acogida

La fase de acogida puede venir precedida por una o varias entrevistas personales, dónde se dan las presentaciones pertinentes y en ocasiones como he comentado en el apartado anterior constituyen una búsqueda de proveedor de servicios.

Esta fase es la que introduce oficialmente a la persona en el programa, que a continuación denominaré como candidato. En esta fase el consultor atiende al candidato o candidatos, permitiendo en un primer momento una ventilación de ideas y de emociones, las cuales acompañan a la desvinculación. En esta fase se explica en que consiste el programa, se informa sobre la estructura del mismo y se hace una breve pero concisa observación del currículum. En esta fase es crucial que el candidato perciba la practicidad del programa y sobre todo que se lleve algo de utilidad. Normalmente se suele dar recomendaciones generales, como son:

- No mover el Currículum aun que nos lo pidan encarecidamente.
- No quemar los contactos.

- Y sobre todo ser prudentes a la hora de comunicar la situación actual a nuestro alrededor. Y más cuando ha sido vivida traumáticamente.

### Fase de evaluación y formación:

La fase denominada de evaluación constituye uno de los gruesos del programa; es en ella dónde se utilizan la mayoría de las herramientas de evaluación de las competencias del candidato y el análisis en detalle de su recorrido profesional hasta la fecha.

El objetivo de esta fase es concretizar el objetivo profesional del candidato. Nos movemos en tres parámetros.

- ¿Qué quiere hacer?
- ¿Qué puede hacer?
- El mercado.

Mediante estos tres parámetros, se delimita la zona de intersección y es ahí hacia dónde se va a poner el foco de las acciones ¿Cómo se llega a delimitar esta zona?

Como he comentado se utilizan herramientas de evaluación y de reflexión es lo que se denomina **Balance profesional**, consistente en una serie de ejercicios prácticos que permitirán al candidato:

1. Adquirir un mayor conocimiento de sí mismo. Que se traduce en argumentos para preparar las entrevistas de selección. Haciendo hincapié en sus logros, en sus aciertos y errores, el poder identificar cuáles son sus fortalezas, sus competencias y cuáles son sus áreas de mejora, etc.
2. Reconcetualizar su recorrido profesional que volcará posteriormente en el currículum.
3. Identificar y ponderar cuáles son sus alternativas profesionales. Que le guiarán en su búsqueda activa de posibilidades.

Señalo la idea de situación de oportunidad, no solamente el programa persigue una orientación para la consecución de un objetivo concreto y específico, su recolocación.

También es una oportunidad para poder conocerse mejor a sí mismo. Poder identificar su dirección de desarrollo profesional para poder guiarse a la hora de escoger que posibles desenlaces se van a concretizar. Cuando me refiero a desenlaces me refiero a posibles objetivos-empleos.

Esta terminología Dirección VS Desenlace es una de las distinciones utilizadas en la dinámicas de las sesiones. Cuando hablamos de dirección me refiero a los aspectos genéricos que nos sirven como guías preguntándonos ¿hacia dónde quiero desarrollarme? ¿Qué criterios tienen que cumplirse como común denominador en las distintas ocupaciones de mi trayectoria profesional futuras? Los cuales nos servirán para elegir uno u otro desenlace-objetivo-empleo en función a que siga esa dirección o no.

Se trata de una fase de duración variable en función del tiempo de duración del programa y sobre todo a tenor del ritmo que quiera dar el candidato al programa. Esta fase en la práctica puede darse en paralelo a la fase de acción y lanzamiento.

Respecto a la formación. Durante las sesiones, número que se concretizará en función de la duración del programa, se realiza una formación específica de técnicas de búsqueda de empleo y la elaboración de la documentación necesaria para abordar las vías de penetración del mercado.

¿Cuántas vías existen?, esta es la pregunta de punto de partida para la formación.

Cuando una persona se pone a buscar empleo, busca en internet, en prensa, habla con sus conocidos. Son acciones intuitivas y que en ocasiones producen resultados satisfactorios. Cuando tratamos de identificar los canales o vías de penetración al mercado efectivas, encontramos mucho más que estas acciones. En *Outplacement* se identifican 2 conceptos básicos que engloban estas vías y son:

- Mercado abierto.
- Mercado oculto.

El **mercado abierto** se denomina punta de iceberg, es lo visible, lo conocido. Es considerada una única vía y se caracteriza por su alta accesibilidad y por su baja probabilidad de éxito. El mercado abierto esta compuesto por Internet, webs de empleo, prensa y bolsas de empleo.

El **mercado oculto**, es lo que está por debajo, lo no visible, lo no tan accesible pero que se caracteriza por la gran probabilidad de éxito en recolocación. Lo constituyen varias vías:

- Intermediarios; Son los denominados Head Hunters y empresas consultoras de selección. El conocimiento sobre quiénes son, su estructura y su método de trabajo es el punto de partida para poder acercarse a ellos.
- Candidatura espontánea. Técnica específica de generar posibilidades a través de venta directa. Se caracteriza principalmente por lo laborioso que resulta y por su baja probabilidad de éxito pues la venta se realiza sin tener un puesto vacante. Pero a su vez es la vía con mayor satisfacción, ya que es el candidato el que elige dónde quiere desempeñar su próximo proyecto profesional.
- Networking; sin duda es la vía mas efectiva de recolocación, podría afirmar que constituye mas del 60% de éxito en la recolocación. Se define como una metodología específica de ordenación, planificación y ejecución de acciones, para generar el desarrollo de la carrera profesional a través de las relaciones interpersonales. No consiste únicamente en hablar con los conocidos, darles nuestro currículum y pedirles que si se enteran de algo que nos llamen, es mucho más y para que sea efectivo se ha desarrollado una estrategia específica de gestión.

Cada una de estas vías, va acompañada de una estrategia definida y de la elaboración de una serie de herramientas (documentación específica de presentaciones) adaptadas para cada una de ellas.

Cómo aspecto a destacar de la formación a parte del conocimiento que se adquiere en cuanto a funcionamiento del mercado es la preparación para abordarlo y siempre bajo la tutela de un consultor especializado.

En mi opinión uno de los puntos fuertes de la formación es el entrenamiento específico de entrevista. Muchos profesionales, cuando son desvinculados llevan años sin realizar una entrevista de selección, han perdido práctica y por ello es necesario entrenarles de una manera exhaustiva. Trabajando mensajes, mediante rol playing y quizás el matiz principal es la filmación de ese rol playing y la devolución de feedback de manera individual y personalizada.

Hemos comentado la evaluación, la formación, la elaboración de las herramientas para acercarse a través de los canales o vías efectivas al mercado. Pero no hemos hablado de la herramienta principal en la cual se apoya la metodología de *Outplacement*, el **Curriculum**. Todo el trabajo que hemos concretizado se vuelca en el currículum de tal manera que se realiza una herramienta, atrayente, vendible, valiosa, reconceptualizada en términos de logros.

Actualmente el mercado es receptivo al curriculum de logros. No sólo consiste en describir las funciones del puesto de trabajo, que es por lo que se nos contrata, lo que se supone que debemos hacer, sino dar percepción de valía de ganancia y más significativamente por la circunstancia económica que nos acompaña.

Se trata de una elaboración exhaustiva, requiere tiempo y dedicación y es de capital importancia pues es un primer filtro que se debe superar.

El objetivo que se persigue en esta fase es que una vez acabada, el candidato o candidatas tengan la información necesaria, el entrenamiento específico en entrevista, el currículum elaborado y la documentación necesaria para poder salir a mercado.

Dando paso a la siguiente fase.

### **Fase de acción y seguimiento**

Lo principal en esta fase se podría resumir en tres principios:

- Planificación,
- Organización
- Seguimiento de las acciones.

Cada candidato viene con su propio método de trabajo, de organización mas menos sistematizado, es importante conocerlo evaluarlo desde el respeto y en la medida de lo posible perfeccionarlo. En muchas ocasiones candidatos que han finalizado el programa comentan que han incorporado el método de gestión de tareas que utilizaban durante

la realización de su programa en su dinámica de trabajo actual. Por ello insisto que son programas de desarrollo profesional, porque se entrena y se generan nuevas competencias, nuevos aprendizajes que se incorporan a la persona y que se los llevan.

Un ejemplo de gestión que se suele proponer es elaborar por cada candidato una cuantificación en horas de trabajo semanal, por cada vía de penetración. Ordenándolo sistemáticamente mediante un cronograma temático.

Cada vía tiene su estrategia de acercamiento. Para cada vía se habrá elaborado una serie de herramientas específicas en la fase de evaluación y formación como he comentado. La razón es sencilla, ante una desvinculación repentina, la persona se encuentra en un estado de asincronía, la rutina que realizaba durante años, ya no existe por lo que la ansiedad ante ese vacío de tiempo puede entorpecer la búsqueda efectiva del candidato.

El llenar ese vacío con otra rutina de acciones, medibles, comprobables, puede menguar esa ansiedad, ese estado de ruptura. Y sobre todo reforzamos la autopercepción del candidato como agente de cambio directo, cuanto más trabaje y más oportunidades siembre antes podrá concretizar un posible desenlace.

De esta manera el candidato se percibe como útil, como activo, combatiendo la sensación de incertidumbre producida como consecuencia de la espera tras los procesos de selección realizados. El estar esperando la respuesta, que no depende del candidato puede caer en una dinámica negativa, por la ausencia de feedback producida por la no coincidencia de tiempos entre los que deciden y el candidato al puesto. La figura del consultor aquí cobra una especial relevancia, pues apoya, sirve de soporte, guía y ánimo a seguir haciendo, a seguir trabajando evitando la inmovilidad y por tanto evita el permanecer en esa espiral negativa de emociones.

En cuanto al seguimiento, consiste no solamente en ver las acciones que esta realizando el candidato sino también ajustar efectividad de acciones en función de resultados obtenidos. Haciendo hincapié en que vía le esta resultando mas productiva al candidato y poner nuestro énfasis de acción en ella sin descuidar las demás pero ajustando en tiempos.

### **Fase de integración**

Una vez conseguido el objetivo principal, la recolocación, hago énfasis en la necesidad de cerrar el proceso, con una o dos sesiones para preparar al candidato en su adaptación a su nuevo proyecto profesional. Y sobre todo asegurarse que el desenlace que ha elegido se corresponde con su objetivo profesional. Minimizando la probabilidad de error de elección y la salida precipitada.

Al respecto de esta etapa es importante comentar que esta fase de integración constituye una forma de garantía de los programas de *Outplacement* ya que si sucediera que el candidato saliera de nuevo de su posición actual se retomaría el programa para buscar otro objetivo.

## 6. EL COACHING Y EL OUTPLACEMENT

El *Coaching* en el proceso de transición profesional aparece como un vehículo de aprendizaje que va a permitir expandir la capacidad efectiva de acción del candidato. No solo permitiendo la integración de la información sino enriqueciendo la perspectiva.

Si algo caracteriza la etapa de transición profesional es la oportunidad de creación, siempre y cuando las emociones sean correctamente tratadas y reformuladas lingüísticamente para que apoyen y no entorpezca la búsqueda.

La introducción de las herramientas utilizadas en el coaching en los procesos de *Outplacement* es algo vanguardista, y permite:

1. Aportar calidad al proceso.
2. Aportar claridad en la visión del candidato,
3. Dando forma a su nuevo proyecto.
4. Conectando al candidato consigo mismo, encontrando las respuestas que necesita en esta etapa crucial de su vida. ¿Y como lo hace? A través del lenguaje.

Es bien sabido entre el contexto del *Coaching* la siguiente frase "*el lenguaje no es inocente*", que nos sirve para enfatizar la idea del lenguaje como comunicador externo de cómo somos, y como vemos el mundo. Nuestra realidad es construida lingüísticamente y esta idea es de capital importancia durante una situación de transición profesional. Es desde los primeros momentos donde el candidato puede construir una realidad diferente para sí y para los demás. El cómo lo hace empieza poniendo atención a los mensajes que lanza tanto a sí mismo, cuidando las conversaciones que surgen a diario como al exterior, poniendo atención a que clase de mensajes esta lanzando en su entrono.

Pero ¿dónde encaja en términos prácticos en la metodología anteriormente descrita?, la metodología que hemos descrito es un proceso directivo por parte de un consultor especializado, el *Coaching* es un método reflexivo complementario a la metodología de *Outplacement*. Paralelamente a las fases del programa el candidato tendrá sesiones individualizadas de coaching, en las cuales:

- Adquirirá nuevas competencias necesarias para afrontar su nueva etapa profesional.
- Gestionara las emociones de manera eficaz.
- Perfeccionara sus habilidades en comunicación, a través de un trabajo con el lenguaje. Lenguaje de posibilidades.
- Y sobre todo integrando el trabajo realizado en las sesiones de consultoría y en su formación.

El *Coaching* esta presente en cada momento de las fases descritas, esta presente en la fase de acogida, desde la escucha activa, esta presente en la fase de evaluación, en su balance profesional, concretando y dando forma para definir su objetivo profesional, en su reflexiones sobre aciertos, errores, logros, áreas de mejoras, esta presente en la fase de acción y seguimiento perfeccionando nuevos métodos de acción y gestión efectivos, esta presente en la fase de integración especialmente para asegurarse que es la decisión

que quiere tomar pero sobre todo esta presente en como esta viviendo el candidato la situación y cómo esta haciéndose cargo de ella.

La introducción del *Coaching* en la metodología de *Outplacement* potencia la evolución profesional del candidato. He comentado la incorporación de nuevas maneras de organización de tareas anteriormente quiero retomar esta idea para dar cuenta de que a través de la sesiones de *Coaching* y de sus herramientas de trabajo, el candidato adquiere nuevos aprendizajes efectivos que incorporara a su know how particular.

El *Coaching* aporta luz, aporta un cambio de observador, un observador que ve posibilidades a pesar de la negatividad existente y por tanto que sirve y es necesario. Para finalizar, operativamente, las sesiones de *Coaching* se distribuyen a lo largo del programa en función de la duración de este y sobre todo del presupuesto asignado. Como término medio suelen realizarse 4, 5 sesiones individuales más la sesión de integración. Y como perfil medio suele ser un programa para altos mandos directivos.

## 7. CONCLUSIONES.

Para comprender el alcance y la relevancia del *Coaching* en los programas de *Outplacement* era necesario saber en qué consiste esta metodología para comprender que el *Coaching* es inherente a ella. Tanto de manera independiente, a través de sesiones individuales como integrada en los ejercicios y herramientas elaboradas durante el programa.

Para poder concretizar las principales ventajas de una tutela profesional implementada con el *Coaching* ejecutivo, respecto a métodos personales de búsqueda sería resumirlo en dos palabras, **eficacia** y **eficiencia**.

1. Eficacia en cuanto a lograr el objetivo deseado, una recolocación o cambio profesional.
2. Y eficiencia en cuanto a tiempo, sistematicidad de acciones y aprendizajes adquiridos, los cuales permiten a la persona, no solo salvar la situación sino salir reforzado de ella.

La perspectiva resiliente conecta directamente con el desarrollo del proceso, ampliando si cabe la trascendencia de la situación presente de la persona que puede ser transformada del punto de vista dramático a un punto de vista constructivo, generando oportunidades de crecimiento y evolución personal.

## Figuras Explicativas

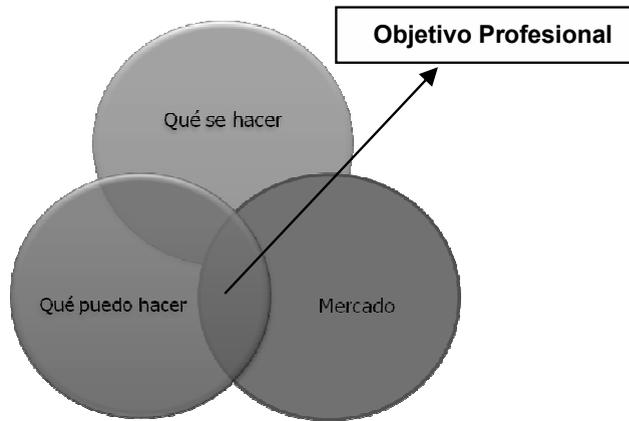


Figura 1. Balance Profesional

## ¿Cómo gestionar de manera exitosa programas de Outplacement?

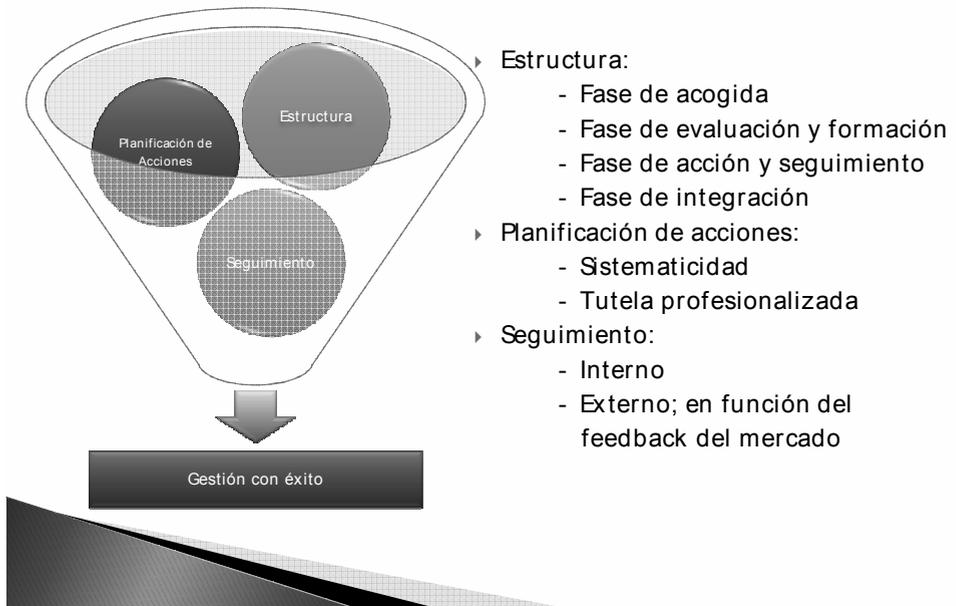


Figura 2. Estructura del Programa



## DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS DE COACHING Y MENTORING: DIRECTIVO-COACH Y MENTOR-COACH

### Pilar Mamolar

Consultora de desarrollo personal y organizativo. Directora de Globalcoach.  
[www.globalcoach.info](http://www.globalcoach.info) Profesora del curso de Postgrado en Gestión del Talento,  
CEPADE, Universidad Politécnica de Madrid.  
[pmamolar@globalcoach.info](mailto:pmamolar@globalcoach.info)

### RESUMEN

*La presente comunicación tiene por objeto presentar las bases de un programa formativo de coaching/mentoring en tres "actos" o apartados para dar respuesta a las siguientes cuestiones:*

**Planteamiento: ARQUITECTURA DEL PROGRAMA.** *Dos ejes fundamentales sostienen este diseño: el estilo de liderazgo y el modelo conversacional que propone. ¿Cuáles son las bases de los programas? ¿Sobre qué modelo se construye?*

**Nudo: EL PROGRAMA FORMATIVO.** *El nudo del programa es la acción formativa. Esta acción implica a los participantes en un aprendizaje experiencial. ¿Cuáles son las competencias del coach/mentor? ¿Cómo adquieren los directivos las competencias en el "aula"?*

**Desenlace: LA IMPLANTACIÓN.** *Este apartado nos acerca al tipo de resultados que deseamos generar en la organización ¿Cómo podemos planificar, impulsar y apoyar esos cambios?*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las razones por las cuales las organizaciones (empresas, instituciones) quieren desarrollar las habilidades de un coach o mentor entre sus directivos o profesionales son de diferente alcance e impacto. En algunos casos la demanda puede estar dirigida al desarrollo de las habilidades de coaching/mentoring en un solo profesional o directivo, en otras el entrenamiento se dirige a todo un equipo o a diferentes colectivos. En otros casos, las organizaciones se plantean generar cambios en los estilos directivos de toda la organización, incorporando estos programas en sus prácticas y sistemas de gestión del talento y desempeño.

A continuación presentaremos las principales claves de un programa formativo de coaching/mentoring<sup>1</sup>, desde sus fundamentos hasta las posibles estrategias de implantación. Esperamos con ello poder orientar las decisiones de instituciones y empresas que desean desarrollar en sus líderes y gestores las habilidades y competencias propias de un coach/mentor. Y confiamos en que cada una de las posibles necesidades o demandas, -sea cual sea el alcance- encuentren un buen argumento para la implantación.

## 2. EL PLANTEAMIENTO: ARQUITECTURA DEL PROGRAMA

Creemos que como la arquitectura sostenible, un programa formativo precisa de unas bases sólidas que atiendan a su entorno y un espacio útil para la vida interior. En nuestro caso, al menos dos ejes fundamentales sostienen esta arquitectura: el estilo de liderazgo que propone y el modelo de conversación que utiliza. Junto con esos dos ejes, está la visión de transformar o reciclar viejos conceptos sobre la acción de dirigir personas y crear un diseño de entrenamiento directivo acorde al nuevo rol de coach o mentor. Sobre estas cuestiones edificamos el programa.

### 2.1. El desarrollo del estilo de liderazgo del coach/mentor

*"Hemos supuesto que todos los sistemas necesitan un liderazgo, que siempre necesitamos una comandancia interior centralizada, y esto no es cierto. Muchos sistemas funcionarían mejor si se les permitiera organizarse a sí mismos."* (Steven Strogatz – Profesor de Matemática Aplicada en la Universidad de Cornell, en EE.UU)

Estas palabras, extraídas de "Redes" el programa televisivo dirigido por Eduard Punset, me hicieron pensar en nuestra forma de dirigir organizaciones y personas, en lo que estábamos dispuestos a ceder y en nuestra disposición para acoger nuevos modelos de dirección.

Sostenemos que en el fondo y sobre todo en la forma, el modelo de liderazgo sigue anclado a viejos principios, a pesar de la muy copiosa literatura sobre el management moderno. Nos cuesta. Nos cuesta soltar el poder, que sigue estando concentrado en muy pocos y generando importantes diferencias. Nos cuesta ser generosos con los dones y "poderes" que como personas y como líderes tenemos y podemos cultivar: el poder de la palabra y el de la escucha; el poder de la pregunta; el poder del reconocimiento a la labor de otros; el poder de las emociones positivas. Curiosamente muchos de nuestros empleados excelentes tiran la toalla más a menudo de lo que quisiéramos por una mala gestión de los "poderes" de un directivo.

---

<sup>1</sup> No haremos distinción entre programas de coaching y de mentoring ya que ambos comparten los mismos principios teóricos y metodología pedagógica. Sin embargo en la práctica organizativa, aconsejamos definir el rol y el marco de actuación de los futuros coaches/mentores.

El modelo y el estilo de liderazgo que subyace en los programas de coaching y mentoring desafía el modelo de liderazgo concentrado y vertical y modula esos poderes. Si aceptamos este desafío les propongo revisar algunas de sus bases y fundamentos.

## 2.2. El modelo de conversación y la estructura de conversaciones efectivas.

La ontología del lenguaje desarrolla una visión del ser humano, como ser fundamentalmente lingüístico, que se descubre a sí mismo y descubre el mundo a través del lenguaje. Nos basaremos en las premisas de esta propuesta y en la disciplina del coaching ontológico para proponer un modelo de conversaciones efectivas.

Tal y como postula uno de los principios del coaching ontológico, *el lenguaje es generativo*<sup>2</sup>. No sólo nos permite hablar "sobre" las cosas y describirlas: hace que las cosas sucedan. Hacemos cosas con palabras. Con el lenguaje creamos realidades, la nuestra y la de otros. A través del lenguaje intervenimos en el curso de los acontecimientos, modelamos el mundo en que vivimos. Nuestro mundo ha sido distinto a raíz de ciertas declaraciones (de guerra y de paz, económicas, legales, éticas o religiosas). Después de ciertas conversaciones nos transformamos, generamos acciones, alternativas, nos cuestionamos, cambiamos los procesos y los resultados. Al hablar, realizamos actos lingüísticos básicos (afirmaciones, promesas, peticiones, ofertas...) que cambiarán el curso de los acontecimientos.

En este sentido y siguiendo otro de los principios de este enfoque, *una organización es una red de conversaciones*<sup>3</sup>. En las declaraciones, las organizaciones construyen su proyecto y razón de ser, incluyen o excluyen a sus miembros. Haciendo ofertas y aceptando peticiones las organizaciones despliegan sus capacidades, evolucionan, se hacen o no sostenibles. Generando compromisos, las personas se implican en proyectos y pueden generar resultados excelentes. Personas y organizaciones cumplen con determinados compromisos internos y externos e invierten (en sus capacidades, recursos, competencias...) para generar valor. Todo ello tiene lugar a partir de ciertas conversaciones. Ocurre en las conversaciones.

Si la organización es una red de conversaciones y somos las personas las que tejemos esa red, *el management es una actividad fundamentalmente conversacional*<sup>4</sup>. El éxito o fracaso del rol de un directivo depende fundamentalmente de su competencia conversacional. Su trabajo consiste principalmente en tener conversaciones. Es claro que no hablamos de discursos, ni de presentaciones eficaces. Hablamos de conversaciones que general acción y poder en otros.

Hay diferentes raíces de la palabra conversar. Las raíces latina cum "con" y versare "dar vueltas, volver, meditar" nos invitan a pensar en el vínculo de las personas a través de la palabra, en la interdependencia. Hoy más que nunca organizaciones, instituciones y

<sup>2</sup> R. Echeverría, *Ontología del lenguaje*, Editorial Dolmen Estudio, Chile, pp. 32, (1994).

<sup>3</sup> *Op. Cit.*, pp. 256

<sup>4</sup> *Op. Cit.*, pp. 250

personas necesitamos conversar juntos, y los directivos pueden utilizar las conversaciones efectivas para contribuir a crear esta nueva realidad.

Ahora bien, entre las muchas conversaciones que puede tener un directivo, nos interesan las conversaciones que generan confianza, seguridad y entendimiento mutuo. Y no solo por pura cortesía, sino para pensar juntos sobre temas complejos, para generar acción, para hacer-hacer, para diseñar alternativas, para aprender. Ese será el modelo a utilizar y éste el principio que deseamos hacer valer como estilo de liderazgo del coach/mentor y de acción efectiva del líder. Un modelo que respeta al otro en su singularidad y que se orienta a desplegar todo su potencial, afirmándolo en sus mejores cualidades, valores y competencias.

Podemos distinguir varios tipos de conversaciones. Aunque no tengamos la intencionalidad o hayamos adquirido entrenamiento previo, en la práctica ejercemos cierto dominio de conversaciones efectivas. En estas conversaciones y según el objetivo que nos guíe, utilizamos diferentes recursos (manejo de la pregunta, interpretaciones y juicios, peticiones, ofertas, declaraciones...). Aquí nos vamos a ocupar de diseñar un guión de conversaciones efectivas que permitan al directivo ejercer un rol de coach o mentor para:

- Desarrollar mayor comprensión mutua y de la realidad de los problemas.
- Generar acción y capacidad de acción en otros.
- Promover el descubrimiento, el aprendizaje y el cambio.
- Focalizar asuntos según prioridades.
- Conseguir resultados.

A continuación, presentamos el modelo y describimos los tipos de conversaciones que podemos iniciar como directivos en nuestro rol de coach o mentor.



**Figura 1.** Modelo de Conversaciones Efectivas en Coaching/Mentoring

### 2.3. Formas de conversar y tipos de conversaciones:

- A. Conversaciones sobre problemas/oportunidades/objetivos.
- B. Conversaciones para conocer la "realidad".
- C. Conversaciones para explorar posibles acciones
- D. Conversaciones para coordinar y concretar acciones

#### A. Conversaciones sobre problemas/oportunidades/objetivos:

La conversación sobre problemas/oportunidades ofrece al coach/mentor la posibilidad de explorar con su interlocutor qué asuntos o temas son relevantes, que oportunidades identificamos, cómo las valoramos o las deseamos transformar.

La intención de este tipo de conversación es entender cuáles son los posibles asuntos (problemas, oportunidades, desafíos) así como el grado de importancia y significado profesional y emocional que este asunto tiene para alguien.

Nuestro entorno, -organizativo, empresarial-, está lleno de oportunidades si así lo queremos enfocar. Toda nuestra actividad responde a diferentes "asuntos" que identificamos o seleccionamos dentro de nuestro círculo de influencia<sup>5</sup>, rol o contribución.

#### B. Conversaciones para conocer la "realidad"

Para promover el cambio a través de otros, nuestro centro de atención no es tanto el problema en sí, sino cómo las personas piensan a cerca de ese problema, situación o realidad. En nuestro rol de directivos, coaches o mentores, estaremos atentos a cómo las personas "construyen" la realidad y también los problemas.

Además de generar acción, explorar posibles alternativas y concretarlas, a través de las conversaciones podemos observar lo que alguien dice con el propósito no solo de conocer el contenido de lo que se habla, sino la interpretación que se hace del mundo.

Decíamos anteriormente que el lenguaje genera acción. Pues bien, a través del lenguaje y de las conversaciones efectivas también generamos comprensión. Comprensión a cerca de nosotros mismos y de otros. Y este es sin duda uno de los principios en los que se apoyan todas las conversaciones en coaching. Yo no converso, indago o pregunto de forma inquisitiva para saber más de tal o cual asunto. Sino que converso, cuestiono y pregunto para saber cómo el otro interpreta, conoce y observa. Me interesa conocer su mapa de ruta, su forma de comprender el entorno y la "realidad"<sup>6</sup>. En concreto: ¿Cómo

<sup>5</sup> S. R. Covey, *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Paidós Plural, Barcelona pp. 36, (1997).

<sup>6</sup> El concepto de realidad ha sido una constante en la evolución del pensamiento desde los primeros filósofos conocidos. Y a pesar de que el consenso en el mundo científico y filosófico es claro: "no hay verdad objetiva fuera de la mirada del observador", nos cuesta distanciarnos de lo que consideramos "real". F. Kourilsky, *hace un estupendo análisis del cambio que puede operarse a través de una nueva interpretación de la realidad y de cómo esas interpretaciones orientan nuestra vida*. F. Kourilsky, *Coaching. Cambio en las organizaciones*, Editorial Pirámide, pp. 75-98 (2004).

interpreta mi nuevo colaborador la cultura y prácticas organizativas? ¿Cómo se enfrenta a un desafío en los inicios de su carrera?, ¿Cómo percibe un "fracaso" -en un producto, servicio o proyecto-, y cómo valora sus causas y posibles consecuencias?

Nuestra responsabilidad como coaches/mentores está en poder compartir con nuestros colaboradores nuevos mapas de situación, nuevas estrategias o perspectivas que amplíen su visión y por tanto su marco de acción. Esta responsabilidad nos parece crucial. Es la cualidad del líder como maestro en su sentido más amplio, en sus variantes de coach/mentor. No es inquirir ni examinar para luego imponer u ordenar, se trata de atender y observar para luego compartir y ampliar. Ampliar su capacidad de elección y de acción.

En la práctica esto se traduce en desarrollar habilidades de atención consciente, de observación y de escucha. Supone también el manejo de preguntas poderosas para conocer dónde residen las barreras y los obstáculos y cómo podemos ampliar opciones y perspectivas.

### C. Conversaciones para explorar posibles acciones

Antes de elegir o concretar una acción o posibilidad, tenemos la opción de iniciar una conversación para explorar posibles acciones. Esta conversación puede ser previa a concretar acciones para conseguir resultados. De todas las conversaciones, esta es quizá la que más promueve la creatividad. Nos ayuda a expandir nuestra capacidad para generar alternativas. Conversando sobre posibles acciones abrimos un espacio para cambiar de marco y de perspectiva, para pensar "al revés"<sup>7</sup>. Suspender por un momento nuestros juicios y atrevernos a pensar de otra manera. No decimos que haya que aceptar toda idea creativa. Decimos que la innovación ocurre cuando adoptamos diferentes modos de pensar y cuando nos atrevemos a "invertir" o desafiar lo establecido. Afirmamos además que necesitamos tiempo y espacio para esto. Y que las organizaciones y sus líderes deberían propiciar estos espacios.

Por tanto, en este tipo de conversaciones hacemos posible el descubrimiento de opciones y posibilidades no valoradas hasta el momento. Promover el descubrimiento, hacer que las posibilidades fluyan sin juzgarlas, favorecer la "tormenta de ideas", serían aquí buenas prácticas. En resumen, ayudar a nuestro interlocutor a explorar posibles caminos y opciones y posteriormente valorarlas.

### D. Conversaciones para coordinar y concretar acciones

Podemos también, tener una conversación para encontrar maneras más adecuadas de afrontar nuestros desafíos y concretar acciones para conseguir resultados. Esta

---

<sup>7</sup> Concepto utilizado por Handy como antídoto para enfrentarnos a los cambios discontinuos que operan en nuestro entorno. El pensamiento al revés nos invita a considerar lo improbable, a cuestionar los paradigmas existentes, a huir de las certezas y explorar nuevos caminos en cualquier orden de cosas: trabajo, economía, sanidad, educación, matrimonio, etc. C. Handy, *La edad de la sinrazón. Cómo afrontar los cambios del mundo actual*, Clásicos del Management, Ed. Limusa, S.A, Méjico, pp. 20-25, (1993).

conversación implica elección, -decidimos en qué acción o acciones nos queremos implicar- y compromiso con esa forma de proceder.

En la práctica, también implica la elaboración de planes de acción más o menos complejos y adecuados a nuestros objetivos. En este caso y en función de la situación de nuestro interlocutor, podremos:

- Conocer el grado de competencia y confianza de nuestro interlocutor para llevar a cabo su plan.
- Coordinar posibles acciones, identificar los pasos a seguir y tutelar el progreso.
- Anticipar posibles obstáculos.
- Asegurarnos de que además del compromiso existe la posibilidad real de llevar a cabo esas acciones dentro de la estructura organizativa.
- "Autorizar" o facultar" la gestión.

### 3. EL NUDO: EL PROGRAMA FORMATIVO

Una vez presentadas las bases y la arquitectura del programa en sus ejes fundamentales -estilo de liderazgo y modelo de conversaciones efectivas- entraremos en el hall del edificio para asistir a su apertura. Es el momento de visitar los espacios interiores y el aula de formación. Conocer que tipo de intercambios ocurren y cómo se realiza el entrenamiento.

#### 3.1. Entrenamiento de las competencias propias del coach/mentor.

Todo lo que hemos dicho sobre las conversaciones tiene una esencia que soy yo. Yo como persona, además de mi función de directivo/coach/mentor. No solo son las declaraciones que hago, las preguntas que lanzo, el feedback que emito, sino que son mis emociones, mis sentimientos, mis estados de ánimo, mi dominio corporal, el que también conversa. Mi conversación (lenguaje verbal) puede querer generar alternativas cuando toda mi corporalidad, mis emociones pueden ponerlo en duda, transmitir temor o crítica. Este dominio personal implica, por tanto, mucho más que una técnica o un conjunto de estrategias conversacionales. Supone un cambio profundo para enfrentar mis propios juicios, miedos y rigideces. Supone tomar conciencia de cómo yo converso, no solo públicamente, sino también ser consciente de cuáles son mis conversaciones privadas.

Por ello, cuando hablamos de competencias conversacionales, hablamos también de emociones, de empatía, de escucha activa, de autoconocimiento.

Esto nos lleva a plantear al menos dos cuestiones: ¿Cuáles son las habilidades y competencias del coach/mentor"? Y más concretamente: ¿Cómo las entrenamos en la práctica?

Sin duda, la primera pregunta se reduce a las posibilidades que nos ofrece un espacio y un tiempo limitado como lo es nuestra sala de formación. Es por ello, que pudiendo elegir entre otras (en función del colectivo, situación, experiencia anterior etc.) proponemos el entrenamiento de estas:

- Dos *competencias conversacionales* aplicadas al tipo de conversaciones que acabamos de ver:
  - Preguntas poderosas
  - Feedback efectivo
  
- Dos competencias emocionales o de fortalecimiento de nuestra competencia emocional:
  - La empatía o rapport
  - La escucha activa

### 3.2. El entrenamiento en el aula ¿Cómo podemos entrenar competencias?

Entendemos el aprendizaje como sinónimo de cambio. Aprender implica un cambio: "El propósito del cambio es alcanzar una forma de conducta que convenga mejor a las metas del que aprende; en otras palabras, una conducta más efectiva. Llamamos a esto competencia"<sup>8</sup>. Hacer que este cambio tenga lugar en un espacio limitado como el aula o la sala de formación es todo un desafío, al menos desde el punto de vista pedagógico.

Entrenar competencias, implica una metodología activa, plenamente activa, que no por ello debería desatender procesos de pensamiento y acción reflexiva. Por tanto si nos acercamos al aula observaremos que las prácticas o "juegos" de entrenamiento, cumplen estos principios:

- Aprender es un proceso personal. Nadie aprende por nosotros, pero sí podemos crear condiciones favorables para el aprendizaje y el cambio.
- El aprendizaje es mucho más que la acumulación de conocimiento. El conocimiento es una parte importante, pero adquirir competencias implica conocimiento para la acción.
- El aprendizaje es un proceso creativo en el que ampliamos nuestra capacidad de crear y de generar nuevos insights<sup>9</sup>, que nos preparan para cambiar y percibir la realidad de modos diferentes.
- Aprender está unido a la experiencia. La acción pedagógica consiste en transformar contenidos en experiencias de aprendizaje.

---

<sup>8</sup> J. Swieringa, y A. Wierdsma, *La organización que aprende*, Addison-Wesley Iberoamericana, EE.UU., pp. 21 (1995).

<sup>9</sup> *Op. Cit.*, pp. 13

Si introducimos todos estos principios en una coctelera y agitamos a buen ritmo, podríamos ver en el aula, prácticas, intercambios, juegos de rol, experiencias en suma que llevan por título "el modelo SEDUCE"<sup>10</sup>:



**Figura 2.** Adaptación del modelo SEDUCE. Autores: L. L. Silverman & L. Ernst

#### 4. EL DESENLACE: LA IMPLANTACIÓN

Presentadas la arquitectura del programa y visto el espacio interior y el tipo de entrenamiento para desarrollar las competencias del coach/mentor en el aula, pretendemos ir más allá. Hagan suyo el edificio y piensen qué tipo de estancias –más allá de la sala de formación– quieren crear. Cuántos pisos, distribución del espacio, diseño, materiales, y sobre todo qué tipo de vida interior desean proporcionar a sus propietarios. Queremos inducirles a pensar en mayores resultados. A pensar en el tipo de cambio y aprendizaje que desean para su organización o empresa, directivos y empleados. Y en cómo impulsar y apoyar esos cambios.

##### 4.1. La planificación de la implantación y definición del marco de actuación de los futuros coaches/mentores.

Podemos crear condiciones y experiencias de aprendizaje muy estimulantes en el aula, pero para que se produzca el cambio, o la transferencia de lo aprehendido, la experiencia necesita ser nuevamente "recreada" en el contexto real.

Para conseguir un cambio profundo en los estilos, las actitudes y las competencias, necesitamos "ver", anticipar los cambios más allá de la formación. Si queremos propiciar este tipo de cambio necesitamos planificar la implantación.

<sup>10</sup> L.L. Silverman & L. Ernst, *SEDUCE: An Effective Approach to Experiential Learning, The 1999 Annual, Vol. 1 Training*, pp.259-265, (1999).

La siguiente tabla recoge a modo de resumen las principales preguntas que puedo hacerme para anticipar y planificar ese cambio, así como las posibles acciones, estrategias o respuestas a algunas de esas preguntas.

#### 4.2. Pensando en el tipo de aprendizaje y cambio para mi organización/ directivos/ empleados.

	CUESTIONES A PLANTEAR	ACCIONES, ESTRATEGIAS
<b>ANTES DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles es nuestro estilo y modelo de liderazgo? ¿Estamos dispuestos a "desafiarlo"?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de cambios/resultados queremos impulsar en la organización y en las personas?</li> <li>▪ ¿Quiénes son los principales impulsores de este cambio?</li> <li>▪ ¿Con qué otros sistemas y políticas de desarrollo de personas se vincula este programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar conversaciones, diagnosticar estilos personales, colectivos, de la organización (herramientas de diagnóstico, feedback 360°).</li> <li>▪ Vincular el desarrollo de las competencias a Sistemas de Gestión del Talento y ligar estos comportamientos con las políticas de Gestión y Evaluación del Desempeño.</li> <li>▪ Pilotar desde las posiciones más altas el proceso de cambio.</li> <li>▪ Dar a conocer el programa.</li> </ul>
<b>DURANTE EL ENTRENAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de entrenamiento realizamos para desarrollar competencias?</li> <li>▪ ¿Cómo puedo favorecer la transferencia de lo aprendido?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los resultados del programa formativo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcional un aprendizaje experiencial.</li> <li>▪ Definir planes de acción personal al término del programa de entrenamiento y apoyar la acción directiva a través de sesiones de coaching externo.</li> <li>▪ Evaluar el programa de formación en sus resultados.</li> </ul>

<b>AL TÉRMINO DEL PROGRAMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Como podemos apoyar los planes de acción personal de los participantes?.</li> <li>▪ ¿Cómo podemos favorecer el aprendizaje colectivo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar el tipo de apoyo que precisan los participantes.</li> <li>▪ Hacer un balance periódico de resultados y presentar buenas prácticas.</li> <li>▪ Incorporar los programas formativos como parte del desarrollo de nuevos mandos.</li> <li>▪ Evaluar resultados en términos de competencias adquiridas y aprendizaje colectivo.</li> </ul>
--------------------------------	--	---

**Figura 3.** Acciones y estrategias para la implantación de programas. Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

Hemos revisado diferentes "momentos" clave de un programa formativo de coaching/mentoring. Esperamos haber contribuido a dar a conocer cómo se construye y cómo funciona.

Las razones para la implantación, tal y como apuntábamos al inicio, pueden tener diferente alcance y extensión. Podemos querer entrenar a un pequeño colectivo que apoye una innovadora gestión por proyectos en un departamento de I+D+I; a un colectivo de profesores para apoyar y dirigir tesis en el ámbito universitario; a un especialista para mentorizar a nuevos talentos, etc. También podemos perseguir un cambio en los estilos directivos de todo un colectivo y de toda la organización.

Presten atención a lo que desean... porque puede convertirse en realidad.

Este programa como el lenguaje, nunca es inocente.

## REFERENCIAS

- [1] S. R. Covey, Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva, Paidós Plural, Barcelona, (1997)
- [2] R. Echeverría, Ontología del lenguaje, Editorial Dolmen Estudio. Chile, (1994).
- [3] C. Handy, La edad de la sinrazón. Cómo afrontar los cambios del mundo actual, Clásicos del Management, Ed. Limusa, S.A, Méjico, (1993).
- [4] F. Kourilsky, Coaching. Cambio en las organizaciones, Editorial Pirámide, (2004).
- [5] L.L. Silverman & L. Ernst, SEDUCE: An Effective Approach to Experiential Learning, The 1999 Annual, Vol. 1 Training, (1999).
- [6] J. Swieringa, y A. Wierdsma, La organización que aprende, Addison-Wesley Iberoamericana, EE.UU., (1995).



## EL COACHING COMO DISCERNIMIENTO PARA ENFOCAR LA CARRERA PROFESIONAL

**Ana García Villas-Boas**

C/ Guadalajara 5, 3º F  
28042 Madrid  
e-mail: [coach.agv@gmail.com](mailto:coach.agv@gmail.com)

### RESUMEN

*El presente artículo trata sobre los beneficios del coaching tanto para el desarrollo de la carrera profesional del ejecutivo como para cuidar el talento de las empresas en el contexto de crisis. Con esta herramienta, el estudiante optimizará el rendimiento de sus estudios hacia la carrera profesional que quiere desempeñar.*

### 1. INTRODUCCIÓN

En siglo XXI se está configurando un nuevo contexto marcado por la globalización, la revolución tecnológica, los mercados emergentes de Asia y una crisis financiera que está replanteando el modelo capitalista. Por otra parte, los ritmos del trabajo cambian, así como los valores que mueven a las nuevas generaciones. La generación del *baby boom* no comparte las mismas motivaciones que la generación "X" y mucho menos que la "Y". La carrera profesional ya no es tan lineal, estable y predecible como hace unas décadas.

Ante este nuevo panorama, el coaching ofrece a la persona un espacio de reflexión para discernir donde quiere estar y hacia donde evolucionar en su carrera profesional. Le enseña a mirar de una manera diferente para encontrar diversas alternativas. Para las empresas, el coaching aporta la oportunidad de desarrollo del talento y de adquisición de nuevas competencias necesarias para ser resiliente.

En el presente artículo se exponen los beneficios que aporta el coaching para enfocar la carrera profesional del ejecutivo, los planes de carrera de las empresas y los del estudiante ante la perspectiva de entrar en el mercado laboral.

### 2. DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL EJECUTIVO

En el ámbito de la empresa, los ejecutivos deben estar preparados para aprender constantemente y crecer a medida que sus organizaciones cambian respondiendo al dinamismo del entorno competitivo. Para construir carreras profesionales exitosas y satisfactorias personalmente, tienen que responsabilizarse de su desarrollo y ser ellos mismos quienes dirijan su aprendizaje y se reinventen de vez en cuando. Para cambiar y crecer, los ejecutivos tienen que estar preparados a comprometerse para hacer un trabajo de introspección periódico, recogiendo evaluaciones y analizando su

comportamiento, actitudes y valores. Es difícil ser objetivo sobre uno mismo. Los ejecutivos encuentran casi imposible lograr su desarrollo por sí mismos. Para crecer y desarrollarse deben estar dispuestos a buscar ayuda [1].

La esencia del desarrollo es que la diversidad y la adversidad vencen siempre a la rutina. Cuanto más dramático es el cambio en las demandas de habilidades, más severos son los problemas de personal; cuanto mayor es la presión en los niveles inferiores y más sinuosas e inesperadas son las curvas del camino, mayor es la oportunidad de aprender. Por poco atractivo que pueda parecer, ser sorprendido y presionado y tener problemas con otras personas es lo que más enseña. Para los futuros ejecutivos, las circunstancias cómodas difícilmente son el camino a la cima [2].

Es decir el propio ejecutivo, ante los cambios y las adversidades es el responsable de su desarrollo profesional y del camino de evolución que quiere elegir. Una vez que él asume el compromiso para este fin, el coaching le da la oportunidad de conocerse a sí mismo en profundidad. Al ser consciente de sus fortalezas y de sus áreas de mejora y, sobre todo, del potencial que tiene por desarrollar o que ha dejado dormido, el ejecutivo inicia el camino del aprendizaje. Ocurre con frecuencia que descubre nuevas competencias, tal como le ha pasado por ejemplo a Maite Rodríguez García<sup>11</sup>, de perfil organizador y planificador, quien descubrió su faceta creativa y ha empezado a escribir cuentos para niños. El proceso de autoconocimiento, más el trabajar el cambio de referencias y punto de observación, llevan al ejecutivo a plantearse preguntas como ¿A dónde quiero llegar en mi carrera profesional? ¿Qué resultados quiero alcanzar? ¿Cómo conseguir los objetivos retadores que me pide mi empresa? ¿Qué competencias necesito desarrollar para mejorar? ¿Cómo me enfrento a mis nuevas responsabilidades? ¿Cómo puedo motivar a mi equipo en tiempos de incertidumbre?

El coach acompaña al ejecutivo en sus planteamientos, en su diálogo enfocado a lograr sus resultados. El arte de dominar el Coaching es el arte de crear sutilmente *un entorno de aprendizaje para que el cliente* resuelva sus propios problemas, desarrolle sus propias ambiciones y evolucione [3].

### 3. DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EMPRESA

Para las empresas, los procesos de coaching ofrecen una oportunidad de desarrollo de sus directivos y de sus ejecutivos con potencial para que adquieran las competencias en habilidades directivas necesarias en la estrategia de la organización. Estos procesos constituyen un aprendizaje mucho más integrado y eficaz que la mera formación.

Pero en estos tiempos de crisis y de replanteamiento del modelo económico, el coaching permite ir más allá. Es una rentable inversión para fortalecer la resiliencia de una empresa. Resiliencia, en el ámbito científico significa la capacidad de un material para volver a su forma original después de haber sufrido una deformación. Aplicando el término a la empresa, la resiliencia indica la capacidad y la velocidad que tiene una

<sup>11</sup> El nombre mencionado es falso con la finalidad de mantener el anonimato del cliente.

empresa en volver a su rendimiento y *performance* normal después de un fuerte impacto negativo y su baja probabilidad de interrupción de la productividad [4].

La tendencia de las empresas ante la crisis económica actual es recortar gastos empezando por la formación y la tecnología. El error está en no distinguir adecuadamente el gasto de la inversión, y recortar indiscriminadamente ambas partidas (gastos e inversiones), con una visión a corto plazo sin preocuparse del medio plazo. En estos momentos, los procesos de coaching en las empresas permiten invertir satisfactoriamente en el medio y largo plazo. Por un lado, motiva al talento que de repente se puede encontrar con menor carga de trabajo, y por otro, se aprovecha mejor el tiempo desarrollando nuevas competencias. El esfuerzo dedicado se amortiza consiguiendo alcanzar una buena preparación en nuevas tareas y responsabilidades para cuando llegue el momento. Esta preparación ofrece una ventaja competitiva a medio plazo como le ocurrió al bufete de abogados *Clifford Chance* en España después de la crisis inmobiliaria de 1993 a 1995. Fue una crisis profunda del sector. En muchos bufetes de abogados desmantelaron los equipos de inmobiliaria reubicando al personal en otros departamentos o reestructurando la plantilla. En *Clifford Chance* en ese momento, hicieron lo contrario. Eran pocos y contrataron a más gente e invirtieron en formación. Cuando el mercado se reactivó en 1995 – 1996, ellos tenían equipos formados y ya preparados, lo cual les dio en ese momento crucial una ventaja competitiva.

En el contexto actual, el coaching no sólo prepara, motiva y desarrolla el talento que tienen las empresas, sino que también acompaña de la forma más efectiva y eficiente la gestión del cambio. En definitiva, permite que el árbol no tape al bosque. Como dice un proverbio chino "*cuando el tiempo cambia bruscamente, unos buscan refugio detrás de un muro y otros aprovechan para sacar las cometas a volar*".

#### 4. EL LOGRO DE LA CARRERA PROFESIONAL QUE DESEA EL ESTUDIANTE

Para el estudiante el coaching es un método de acompañamiento eficaz que le hace cambiar su comportamiento para alcanzar mejores resultados y construir su futuro.

El coaching permite a los estudiantes dar un sentido a sus estudios encontrando cada día la motivación y la energía para avanzar hacia sus objetivos. Asimismo el coaching acompaña a los estudiantes en su aprendizaje de la gestión del estrés, ansiedad ante los exámenes y oposiciones, así como el desarrollo de competencias como la gestión del tiempo, la organización y la planificación. El objetivo del proceso es que el estudiante se conozca mejor para progresar y enfocar sus esfuerzos hacia la carrera profesional que realmente quiere desempeñar [5].

El coaching, al basarse en el modelo GROW (*Goal* = Meta, *Reality* = Realidad, *Options* = Opciones, *What/When/Who/Will* = Qué, Cuándo, Quién, Voluntad) [6], ayuda al estudiante a diseñar un plan de acción a medio plazo que da pleno sentido a sus estudios, así como a diseñar acciones como pueden ser prácticas en empresas o trabajos de investigación enfocados hacia su objetivo.

## 5. CONCLUSIÓN

En definitiva el coaching al estimular el discernimiento hacia donde encaminar la carrera profesional, ayuda tanto al ejecutivo como al estudiante a enfocar sus acciones hacia sus objetivos. Permite no dispersarse, ni quedarse estancados o desmotivados sin un rumbo concreto.

Para la empresa, el coaching orientado al desarrollo de las carreras profesionales de su talento, prepara para nuevas responsabilidades y oportunidades. Estos tiempos de crisis son un buen momento para entrenar al talento en resiliencia y en la gestión del cambio de la forma más productiva y positiva.

## REFERENCIAS

- [1] L.A. Hill, "Managing Your Career", *Harvard Business School*, No. 9-494-082, (1995).
- [2] M.W.Jr. Mc Call, M.M. Lombardo y A.M. Morrison, *The Lessons of Experience*, Lexington, MA: Lexington Books, p.58, (1988).
- [3] A. Cardon, "El arte de crear un entorno de coaching favorable, habilidades de comunicación", *Taller de prácticas de herramientas de comunicación para el coaching. Coaching de equipos*, IDDI, Universidad Francisco Vitoria, (2008).
- [4] Y. Sheffi, *The Resilient Enterprise*, The MIT Press, (2005).
- [5] Institut Européen du Coaching de l'Étudiant, [www.iece.info](http://www.iece.info)
- [6] J. Whitmore, *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*, Ed. Paidós, (2003).

## CAMBIO DE HÁBITOS EN LA GESTIÓN PERSONAL A TRAVÉS DEL COACHING.

Ángel Álvarez Rodríguez de la Torre  
Inducta  
[aalvarez@inducta.es](mailto:aalvarez@inducta.es) [www.inducta.es](http://www.inducta.es)

### RESUMEN

*Frecuentemente, en los procesos de coaching, los participantes se plantean diferentes situaciones y objetivos bajo los cuales subyace un problema de gestión personal, en muchos casos no reconocido, que hay que abordar. Tras revisar algunos aspectos generales acerca de la gestión personal y los hábitos, analizaremos tres casos en los que se verá cómo, cambiando algunos hábitos de gestión personal, se consiguió el cumplimiento de los objetivos planteados.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los participantes de muchos programas de *coaching* se plantean conseguir diferentes objetivos bajo los cuales subyace un problema de gestión personal, en muchos casos no reconocido. Esta situación es uno de los mejores ejemplos que muestra claramente que, para poder mejorar, hay que enfrentar a la persona a la verdadera naturaleza de su situación: necesita cambiar sus hábitos de gestión personal, muchos de ellos arraigados en su comportamiento desde hace muchos años.

Tras analizar los fundamentos de la gestión personal y del funcionamiento de los hábitos y realizar una profunda reflexión de la situación de partida, en la que se utilizan diferentes herramientas (análisis 180°, cuestionarios de uso del tiempo, de delegación, de aptitudes de comunicación, de liderazgo...), se van planteando cuáles serán los objetivos a trabajar a lo largo del proceso.

Estos objetivos se abordan desde la conciencia y el compromiso de que, para que se produzca avance y se consigan los objetivos planteados, hay que trabajar en la eliminación, del patrón de comportamiento, de los malos hábitos y la incorporación de otros más productivos y eficaces. De este modo, sesión tras sesión, se va analizando la evolución y el grado de adquisición del cambio planteado.

El verdadero valor de este esquema es que, a medida que el participante va consiguiendo pequeños avances, se va reforzando el nuevo comportamiento y, muy importante, va generando la creencia de que las cosas pueden ser como se quiere que sean, permitiendo que, en lo sucesivo, pueda abordar nuevos cambios en solitario.

A través de tres ejemplos reales se mostrará cómo este proceso permitió llegar de la situación de partida al resultado final.

## 2. HAY QUE CONOCER Y ACTUAR SOBRE NUESTROS HÁBITOS

Todos nosotros somos una acumulación de hábitos. Cuando repetimos continuamente un comportamiento (desde cómo nos levantamos de la cama, cómo nos vestimos, cómo caminamos, nos sentamos, hablamos, y actuamos con los demás..., hasta cómo pensamos) terminamos por generar un hábito.

Definiremos como hábito a toda acción (o secuencia de acciones) que se pone en marcha sin mediar un proceso de decisión consciente y que surge de la repetición constante sobre la forma de tomar decisiones en el pasado, que con el tiempo se ha convertido en un modelo automático de respuesta a una situación común. Esto significa que ha generado un mecanismo de acción que no *"consume"* atención de la conciencia, de modo que la misma pueda quedar liberada para otras cosas. En este sentido, la generación de un hábito constituye un gran avance ya que, al progresar en el aprendizaje, todo comportamiento que se repite con cierta frecuencia, se incorpora de modo tal que la conciencia queda *"libre"* para realizar nuevos aprendizajes.

Algunos hábitos se generan con cierto esfuerzo y de manera consciente. Otros, por el contrario, parece que se instalan solos, sin que nadie los haya invitado, y sólo somos conscientes de su existencia en el momento en que deseamos modificarlos y nos encontramos con serias dificultades para lograrlo.

Los hábitos mentales se desarrollan y se refuerzan a lo largo de extensos períodos de tiempo y por una gran variedad de circunstancias. Sus fundamentos neuronales se caracterizan por asociaciones que son mucho más sólidas que las que existen para los pensamientos sobre los que operan dichos hábitos. De hecho, estamos mucho más *"enganchados"* a cómo pensamos que a lo que pensamos.

Algunos estudios sobre nuestro cerebro ya han demostrado que, cuando desarrollamos de manera consciente nuevos hábitos, nuestro cerebro crea nuevas rutas sinápticas (zona de contacto entre dos neuronas) e incluso nuevas células cerebrales, lo que puede producir un *"salto"* en nuestros pensamientos. Los cambios pueden resultar amenazantes, pero en ellos se suelen encontrar la mayoría de las nuevas oportunidades.

Desde este punto de vista, los hábitos son una limitación, ya que pueden mantenernos encerrados, sin darnos cuenta, en modelos restrictivos, lo que reducirá seriamente nuestra capacidad de crecimiento personal. Por ello, el hecho fundamental consiste en prestar la atención debida a la clase de hábitos que permitimos que se generen y al tipo de hábitos que evitamos que se instalen.

Para conseguir lo que nos proponemos, vamos a tener que abandonar nuestra comodidad y salir de nuestra rutina. Analizar nuestros hábitos, abandonar los malos y desarrollar otros nuevos, que se ajusten a la vida que queremos vivir. Sólo el hecho de probar cosas nuevas (dirigir nuestro propio cambio desarrollando de manera consciente nuevos hábitos) nos hace salir de nuestra *"zona de confort"* e impulsa la creatividad, tanto en el trabajo como fuera de él, manteniendo a nuestro cerebro sano. Si no

seguimos aprendiendo, si no afrontamos nuevos retos con los que nuestro cerebro cree otras rutas, caemos, literalmente, en la atrofia.

En el proceso de inicio de cualquier cambio debemos considerar que el miedo se activa en nuestro cerebro emocional. Si el miedo es lo suficientemente fuerte, huiremos y desistiremos de hacer lo que estábamos intentando. Para evitar la huida debemos ser realistas e introducir, cada vez, sólo pequeños cambios o mejoras en nuestras vidas. El objetivo es que esta introducción se convierta también en un hábito, que forme parte de nuestro comportamiento y que nos permita, por acumulación, conseguir grandes cambios a lo largo de los años. De este modo, el cambio y la creatividad no nos paralizarán y serán incorporados a nuestra forma de ser y actuar.

No obstante, aunque los hábitos pueden recluarnos en la rutina y no dejarnos ver más allá, también son necesarios, ya que liberan a la mente para que podamos concentrarnos en cómo sobrevivir día a día, constituyendo la base de la evolución. La clave está en entender en qué consisten para que, cuando se produzca una situación concreta en la que esos hábitos no funcionen bien, sepamos qué es lo que hay que cambiar.

Llegados a este punto, y considerando que mucha gente no se encuentra viviendo la vida que quiere vivir, ya que sus hábitos determinan su resultado y estado actual, la pregunta es obvia: ¿Cuáles son los hábitos que te mantienen alejado de cumplir tus objetivos?

Ten en cuenta que sólo desarrollando tres o cuatro hábitos nuevos por año tu vida cambiará de manera dramática y, si orientas adecuadamente el cambio, estará más en línea con tu visión. Y cuanto más en línea esté, te será más fácil reemplazar los otros hábitos porque tu perspectiva está cambiando y de esta manera podrás ver más claramente cómo tus hábitos inadecuados no actúan más en ti.

### 3. UN HÁBITO FUNDAMENTAL: LA GESTIÓN PERSONAL

La gestión del tiempo es un concepto erróneo. El tiempo no puede ahorrarse, almacenarse o multiplicarse. El tiempo fluye independientemente de todos nuestros esfuerzos por controlarlo. Todos disponemos de 24 horas cada día, 1440 minutos, y somos nosotros quienes decidimos cómo usarlos. Por tanto, en realidad deberíamos hablar de gestión personal.

La gestión personal consiste en manejar las actividades para conseguir nuestros objetivos. La clave está en cómo decidimos usar nuestro tiempo. Cuando decimos que *"no tenemos tiempo"* de hacer algo, estamos eludiendo nuestra responsabilidad, escondiéndonos detrás de factores externos a los que culpamos de nuestra dificultad para controlarlo.

Hay que estar preparado para aprovecharlo en cada momento. Si lo utilizas productivamente conseguirás cosas que ahora crees que no son posibles. Por ejemplo, si identificas y usas cada día treinta minutos que ahora malgastas, añadirás a tu tiempo

productivo anual el equivalente a 22 días de ocho horas. Esto significa ¡un mes más al año! para lograr todo aquello que ahora no consigues.

La gestión personal se basa en establecer prioridades. En ingeniárselas para alcanzar los logros que son más importantes. En establecer objetivos alcanzables y usar un método que ayude a sortear los múltiples obstáculos que compiten por el uso del tiempo a lo largo del día. No proporciona tiempo adicional, pero ayuda a darse cuenta del tiempo que se utiliza de forma poco productiva para que se pueda usarlo mejor.

Seguramente pensarás: "*Yo controlo mi propio tiempo*". Pero frecuentemente tu tiempo es, de forma real, manipulado por otros: tu jefe, los colegas y miembros de tu equipo de trabajo, tu familia..., todos requieren una parte de tu tiempo.

En principio, y a pesar de todos, es cierto que tú puedes controlar tu propio tiempo. O lo controlas tomando una decisión responsable acerca de lo que haces o (si fracasas a la hora de tomar esa decisión) cedes el control de tu tiempo, y tu vida, a algún otro. Hay que tener siempre muy en cuenta que si no controlas tu tiempo, otros lo harán por ti; y lo harán de acuerdo con sus propias prioridades, con sus necesidades y con sus intereses, sin considerar ni entender las tuyos.

Antes de empezar a hacer cambios en la forma de gestionar el tiempo, se debe conocer cómo se está invirtiendo en este momento. Muy pocas personas son capaces de ofrecer un informe exacto sobre cómo emplean su tiempo. Están siempre ocupadas, van siempre con prisa, y siempre están sorprendidas de que se les haya escapado el tiempo antes de haber finalizado su trabajo. Por lo que es muy recomendable, para conseguir estar alerta sobre la forma en la que habitualmente se controla el tiempo, llevar un registro de las actividades diarias.

### 3.1. Beneficios de planificar nuestra actuación

*"El tiempo es el recurso más escaso y, a menos que sea debidamente administrado, ninguna otra cosa podrá ser gestionada."* Peter F. Drucker

Como ya se ha comentado, planificar nuestra actuación no es llevar una lista de tareas pendientes ni anotar en una agenda las cosas para que no se nos olviden. Es administrarnos a nosotros mismos para conseguir lo que nos proponemos y cumplir nuestros compromisos.

Planificar necesita **invertir tiempo** en prever las posibles incidencias que se pueden producir en nuestra actividad, determinar qué **recursos** son necesarios y cuáles están **disponibles**, y **acordar** todo lo anterior con todas las **personas** implicadas. En definitiva, es preciso aplicar unos criterios para **tomar decisiones responsables**.

La planificación permite estructurar y distribuir el tiempo a partir de nuestras prioridades y ayuda a asegurar:

- ¿Qué hay que hacer?
- ¿Cuándo hay que hacerlo?
- ¿Cómo hay que hacerlo?
- ¿Quién lo va a hacer?

¿Merece la pena el esfuerzo? Hay muy buenas razones que justifican convertir la planificación en uno de nuestros hábitos, entre ellas las siguientes:

a) Para disponer de más tiempo

Está demostrado que el tiempo que se emplea en organizar una tarea incide directamente en la disminución del que se utiliza en su ejecución, así como en la calidad del resultado final.

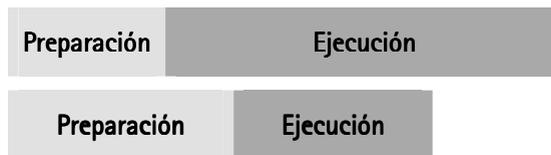


Figura 1

Curiosamente, con frecuencia, *"no tenemos tiempo"* de preparar las cosas pero luego, al no haberlas hecho bien, no nos queda más remedio que sacar tiempo para repetir las.

Además, ganar tiempo nos permite planificar más allá del corto plazo y pensar en el futuro. Lo mismo sucederá respecto a nuestros colaboradores y a nuestro propio desarrollo.

b) Para aumentar la motivación

Si gestionamos nuestra actividad de una forma adecuada no tendremos que alterar nuestro ritmo de trabajo ni de vida. Sólo por eso ya merece la pena hacerlo. Además, esta actitud constituye un fuerte empuje a la hora de afrontar cualquier actividad.

c) Para disminuir el estrés

Una de las más importantes, sino la principal, causa del estrés se produce cuando no somos capaces de manejar adecuadamente nuestra actividad y, por el contrario, es ella la que nos maneja a nosotros. Todos los días tenemos la oportunidad de reducir esta incomodidad hasta anularla, haciendo un adecuado uso de la planificación.

d) Para aumentar la flexibilidad

La planificación significa estar mejor preparado ante lo inesperado. Las personas que dicen *“yo no me preparo, me gusta adaptarme”* en realidad están diciendo que en lugar de tratar de prever (y dominar) la situación, prefieren dejar que ésta ocurra y actuar reactivamente.

e) Para tener influencia mediante la iniciativa y el ejemplo

Prever anticipadamente lo que queremos decir, hacer y aprender equivale a tener poder de influencia. La planificación proporciona iniciativa y ésta siempre nos dará ventaja sobre los acontecimientos y los demás.

También sirve de ejemplo. Seguramente conoces a alguna persona que siempre tiene claro qué hacer y en qué plazo. ¿No sientes admiración por ella, al menos en este aspecto?

f) Para poder invertir más en nosotros mismos y en nuestro entorno personal

Nuestra vida no se reduce sólo al trabajo. Con una adecuada planificación de nuestra actividad profesional dispondremos de tiempo para dedicárnoslo a nosotros mismos, a nuestra familia, a los amigos, a otras actividades...

g) ... y más libertad.

### 3.2. Entonces, ¿por qué no lo hacemos?

Sabemos que deberíamos hacerlo: los argumentos precedentes nos lo confirman. Entonces, ¿por qué seguimos actuando de modo diferente?:

- a) Porque ¡no tenemos tiempo! Reservamos tiempo para planificarnos pero nos invaden las interrupciones y los imprevistos... y ¿qué hacemos? Abandonar la planificación, ponernos el traje de bombero, y apagar el fuego.
- b) Porque creemos que con la experiencia nos basta y que ésta puede sustituir a la planificación.
- c) Porque utilizamos la falta de preparación como justificación. *“Lo hubiera hecho mejor si hubiera tenido tiempo para prepararlo”*.
- d) Porque nos gusta hacer de cada actividad un reto y someternos a innecesarias situaciones de estrés y presión. Incluso hay personas que se han acostumbrado a trabajar en estas condiciones y ya no *“saben”* hacerlo de otro modo.
- e) Por último, otro factor importante que ejerce un fuerte control sobre el uso del tiempo es el **condicionamiento** que han ido conformando las actitudes e influencias, junto a sus reacciones y decisiones sobre las mismas, recogidas a lo

largo de la experiencia y que han ido generando nuestros hábitos de gestión personal.

Los hábitos son automáticos y funcionan por debajo del nivel de alerta. En consecuencia, no se suele ser plenamente consciente del tipo de hábitos que regulan el uso del tiempo. Pero si se adoptan hábitos productivos sobre la gestión personal, se es capaz de controlarla firmemente y centrarse en actividades que aporten valor añadido y satisfacción.

#### 4. CAMBIANDO HÁBITOS CON EL COACHING

Antes de nada, es fundamental establecer que el *coaching* es un proceso orientado al logro (Fig.2) basado en el **diálogo** y el **compromiso**, en el que se lleva al participante, tras una profunda reflexión sobre su situación actual, a generar alternativas de actuación, para después elegir la(s) que se ha(n) considerado más adecuada(s) y a plasmarla(s) en un plan de acción. Sobre este plan de acción gira toda la reflexión y la actividad del proceso.



Figura 2. Proceso orientado al logro

Mediante la adecuada utilización del diálogo podemos alterar el curso espontáneo de los acontecimientos, podemos hacer que las cosas ocurran, ya que el lenguaje crea realidades, porque es básicamente un sistema de representaciones. Por lo que, en un proceso de *coaching* es imprescindible aprender a diseñar conversaciones efectivas que orienten hacia los resultados deseados.

En todos los casos reseñados a continuación, para identificar adecuadamente la situación de partida se utilizaron, además del diálogo, las siguientes herramientas:

- Análisis (*Feedback*) 180° (Fig.3)
- Cuestionarios de uso del tiempo
- Cuestionarios de delegación
- Cuestionario de aptitudes de comunicación
- Cuestionarios de liderazgo

P: Participante S: Supervisor C: Colaboradores mismo nivel E: Equipo Cli: Clientes Pro: Proveedores

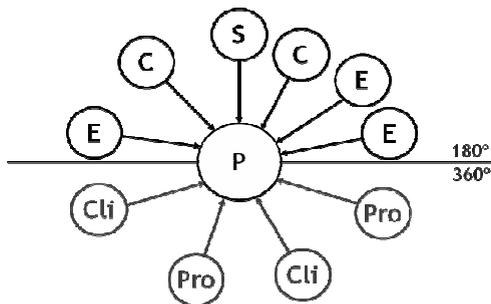


Figura 3. Análisis (*Feedback*) 180° y 360°

Ha llegado el momento de mostrar, a través de algunos casos, cómo se puede lograr que los participantes en un proceso de *coaching* identifiquen sus hábitos de gestión personal y los modifiquen.

### Caso 1

Perfil. Director general y principal accionista de una exitosa empresa del sector de la construcción. Además, desempeña diversos cargos en varias organizaciones nacionales e internacionales del sector. Dispone de un equipo altamente cualificado del que está muy satisfecho.

Motivo de la intervención. Mucho estrés y total falta de tiempo para abordar algunos proyectos muy interesantes y rentables que llevan aparcados, en algunos casos, varios años.

Situación detectada. Realizaba muchas actividades de baja rentabilidad que debían ser hechas por personas de su equipo, ya que estaba convencido de que nadie las iba a hacer mejor que él. Por tanto, no delegaba, y de había convertido en un auténtico "cuello de botella" que retrasaba el proceso de toma de decisiones.

Abordaje de la situación. Se realizó una definición de sus actividades de alta rentabilidad y se desarrolló un plan de acción centrado en ellas. Sobre el resto, se estableció un plan de delegación muy detallado: qué se delegaba, porqué, a quién, cuándo y cómo.

Resultados. Reducción del estrés. Mejor y más ágil gestión de la compañía, fundamentalmente porque cambió la situación de espera de muchas decisiones. Generación de huecos importantes de tiempo que ya permitieron abordar uno de los proyectos aparcados y generar un incremento en los resultados de la empresa. Mejor distribución de la carga de trabajo, al aumentar la confianza en sus colaboradores. Más

motivación de algunos miembros del equipo al hacerse cargo de algunas de las actividades delegadas.

## Caso 2

Perfil. Director Comercial de una empresa de venta y distribución de software, perteneciente a una de las mayores empresas españolas del sector de Tecnologías de la Información. En mitad del proceso se produjo un cambio estructural que aumentó sus funciones y el número de sus colaboradores. Dispone de un equipo compuesto por personas con diferentes niveles de capacitación y motivación.

Motivo de la intervención. Bastante estrés, largas jornadas de trabajo. Sensación absoluta de estar permanentemente apagando fuegos y no centrándose en lo realmente importante. Algunas dudas acerca de su capacidad para afrontar de forma exitosa la situación

Situación detectada. Estaba muy centrado en su cuota de ventas y tenía un poco abandonadas sus funciones de gestión y a su equipo. Además, realizaba algunas actividades de baja rentabilidad, que debía delegar. Aunque la situación no afectaba demasiado a la toma de decisiones, normalmente porque se llevaba trabajo a casa, sí se podía agilizar.

Abordaje de la situación. Determinar cuáles eran las actividades de alta rentabilidad y las de baja, aumentando el tiempo dedicado a las primeras y eliminando o delegando progresivamente las segundas. Establecer una adecuada y efectiva planificación y gestión personal. Conseguidas las anteriores, se mejoró la gestión del equipo estableciendo nuevas acciones de comunicación y seguimiento.

Resultados. Reducción del estrés al conseguir una mejor gestión personal. Desaparición de la sensación de "no llegar". Mejora de los resultados al realizar una gestión y un seguimiento más eficaces del equipo. Satisfacción y felicitaciones de su responsable por la mejora de los resultados y la aportación de nuevas ideas.

## Caso 3

Perfil. Responsable de una de las cuentas principales de una multinacional del sector de las telecomunicaciones. Llevaba menos de un año en su actual puesto. Solamente contaba con una persona en su equipo, que lleva poco tiempo en la empresa.

Motivo de la intervención. Desbordado por el estrés y por las larguísimas jornadas de trabajo, estaba muy preocupado porque ya le estaba afectando seriamente a su rendimiento y a su vida personal. Falta de tiempo para supervisar y desarrollar a su colaboradora, a la que tenía "abandonada".

Situación detectada. Por seguir los pasos de su antecesor en el cargo, dedicaba excesivo tiempo a sus clientes que, en muchos casos, abusaban de su buena disposición,teniéndolo prácticamente *secuestrado* en sus instalaciones. Esto hacía que el trabajo de

oficina tuviera que realizarlo al finalizar las tardes y, con frecuencia, hasta la madrugada. Bloqueo acerca de cómo afrontar la situación, ya que estaba convencido de que la satisfacción de sus clientes se centraba en su trato personal. Frustración por no prestarle atención a su colaboradora.

Abordaje de la situación. Hacer que se convenciera de que la mejor forma de conseguir la satisfacción de sus clientes no era "viviendo" con ellos sino proporcionándoles el mejor servicio. Aumentar su asertividad e influencia con sus clientes. Determinar cuáles eran sus actividades de alta rentabilidad y centrarse en ellas. Dedicar más tiempo a la supervisión de su colaboradora.

Resultados: Al darse cuenta de la forma adecuada de *gestionar* a sus clientes, aumentó su asertividad e influencia para ir "*desapareciendo*" progresivamente de sus instalaciones y asistiendo solamente cuando era necesario. Esto permitió huecos de tiempo en los que pudo determinar cuáles eran sus actividades de alta rentabilidad y centrarse en ellas, con una adecuada y efectiva planificación. Ahora, ya sí había tiempo para dedicárselo a la supervisión de su colaboradora, lo que aumentó su bienestar y motivación. Todo ello llevó a la desaparición de la sensación de estrés agobiante, a la mejora sensible de su rendimiento y a una conciliación con su vida personal.

En los tres casos se ha constatado una permanencia de los resultados en el tiempo, más allá del proceso de *coaching*, por lo podemos afirmar que se ha producido un cambio de hábitos en la gestión personal.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, tres conclusiones a modo de Plan de Acción.

- Para conseguir lo que nos propongamos, debemos ser conscientes de cuáles son nuestros hábitos, identificarlos como adecuados y no adecuados, ser conscientes de que podemos cambiarlos, y trabajar en cómo vamos a eliminar los malos y a introducir otros mejores.
- La gestión personal es una herramienta muy poderosa para conseguir aquello que queremos, ayudándonos a manejar el tiempo, y a centrarnos en lo realmente importante.
- Tras el análisis de los casos propuestos se muestra claramente que, cambiando ciertos hábitos de gestión personal, se consigue no sólo mejorarla, sino solucionar otros muchos problemas.

Por tanto, no lo pienses más y **ponte manos a la obra.**

## MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE FACTORES EMOCIONALES Y COMPETENCIAS COMO PASO PREVIO A UN PROCESO DE COACHING EJECUTIVO

**Manuel Antonio Férreo Cruzado<sup>(\*)</sup> y Elena Fernández Carrascoso**

1: Asociación N-Acción para el desarrollo del Coaching y la Inteligencia Emocional  
C/ Santiago de Compostela 90 7B

28035 Madrid

Email: [maferreo@n-accion.es](mailto:maferreo@n-accion.es) [http:// www.n-accion.es](http://www.n-accion.es)

2: Asociación N-Acción para el desarrollo del Coaching y la Inteligencia Emocional

Email: [elenafernandez@n-accion.es](mailto:elenafernandez@n-accion.es) [http:// www.n-accion.es](http://www.n-accion.es)

C/ Santiago de Compostela 90 7B

28035 Madrid

### RESUMEN

Estudio enmarcado en la línea de evaluación previa de *competencias emocionales* definidas por Goleman, D (2005)<sup>1</sup>. El propósito ha sido comprobar empíricamente *si el nivel observado de factores emocionales y determinadas competencias emocionales del líder evaluadas mediante el procedimiento feedback-270º, influyen en el rendimiento del grupo de trabajo como paso previo a la realización de un proceso de coaching para lograr una mejora en el funcionamiento del equipo.*

## 1. INTRODUCCIÓN

N-Acción es una organización especializada en estudios, formación y servicios de coaching y su implantación en todo tipo de organizaciones.

La idea inicial del presente trabajo surge en un trabajo inicial que buscaba la evaluación de puntos fuertes y de mejora de los líderes de equipos de trabajo que se realizó con el fin de individualizar procesos de intervención formativa con ellos (Formación y Coaching Profesional). Se pretendía lograr que sus niveles competenciales se acercaran a los niveles de excelencia establecidos (75 percentil del colectivo tota de participantes).

Posteriormente, y partiendo del convencimiento previo de que el rendimiento de los equipos depende de ciertos factores y competencias emocionales se extendió el estudio original hasta lo que constituye este proyecto. La finalidad de este estudio fue indagar en esta línea.

## 2. OBJETO DEL ESTUDIO

Comprobar de forma empírica si el nivel de determinados factores emocionales y competencias, encuadradas como emocionales<sup>2</sup> del líder, correlacionan con el rendimiento profesional del equipo expresado como ranking. El estudio se realiza en el ámbito de las ventas, específicamente en la modalidad de venta telefónica.

## 3. VARIABLES

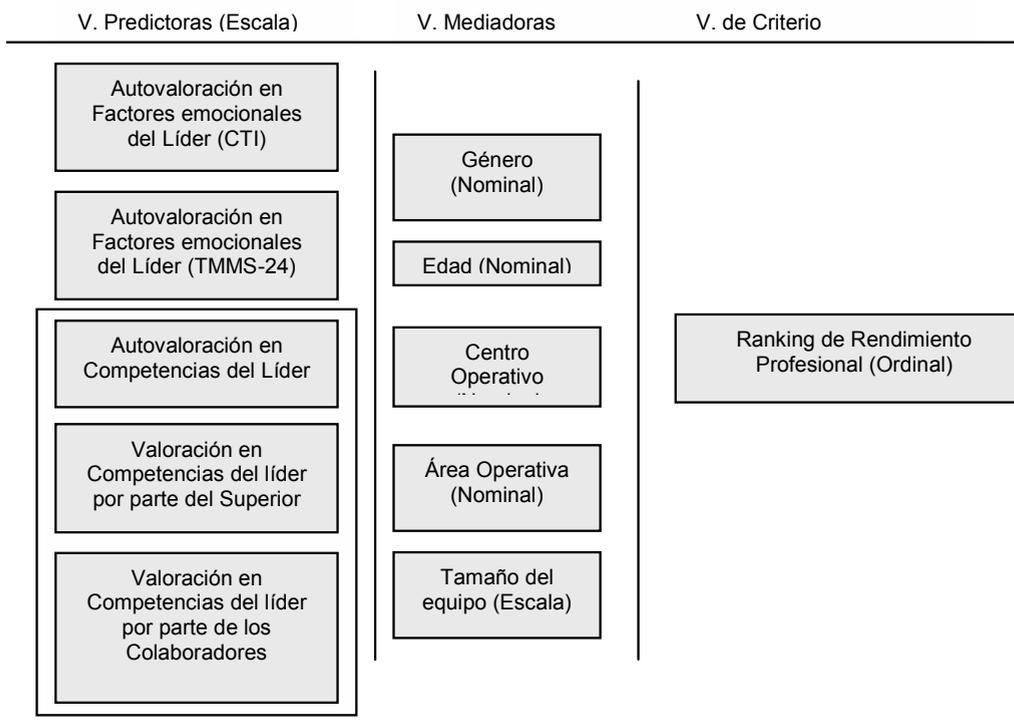


Figura 1. Modelo de estudio ex post-facto.

### I. Las variables predictoras son de tres tipos:

#### A) Factores emocionales de la persona:

1.- Medidos mediante el autoinforme de Índice de Pensamiento Global Constructivo (CTI), Epstein, S. (2001)<sup>3</sup>

- **Emotividad:** Capacidad para enfrentarse a situaciones potencialmente estresantes como desafíos o retos en lugar de con temor, por tanto se estresan menos. (Autoestima, Tolerancia a la frustración, impasibilidad, capacidad de sobreponerse)

- Eficacia: Capacidad para pensar automáticamente en términos que facilite una acción eficaz (Pensamiento positivo, hacer las tareas lo mejor posible, responsabilidad).
  - Rigidez: Tendencia a agrupar los hechos y a las personas en amplias categorías. (Extremismo, suspicacia, intolerancia).
  - Pensamiento supersticioso: Poseer supersticiones privadas (Creencias limitadoras)
  - Pensamiento esotérico: Creencia en fenómenos extraños, mágicos, y científicamente cuestionables (creencias paranormales, creencias irracionales)
  - Ilusión: Poseer optimismo sin fundamento. (Euforia, Pensamiento estereotipado, Ingenuidad).
- 2.- Medidas mediante el autoinforme de Metaconocimiento de estados emocionales TMMMS-24 versión española del TMMMS-48, Extremera, N. y Berrocal, P. (2004)<sup>4</sup>
- Atención: Capacidad para sentir y expresar sentimientos de forma adecuada.
  - Claridad: Capacidad para comprender bien los estados emocionales propios.
  - Reparación: Capacidad de regular correctamente los diferentes estados emocionales.

#### B) Competencias Emocionales emanadas de valores corporativos:

- Confianza: Es la capacidad para generar en clientes, colaboradores y cualesquiera personas con las que se entablen relaciones profesionales un sentimiento de **cercanía** y confianza, bajo una estricta observancia de un código de valores propio (y corporativo) y un espíritu tolerante y autocrítico. La persona dotada de esta competencia:
  - Muestra un comportamiento ético
  - Admite sus errores cuando se equivoca
  - Trata a todos por igual evitando favoritismos y amiguismos
- Orientación a Resultados: Es la preocupación por realizar el **trabajo** de la **mejor** forma posible, tratando de sobrepasar los estándares establecidos, los cuales pueden ser el propio rendimiento en el pasado, los objetivos establecidos o metas personales que uno mismo se ha marcado. La persona dotada de esta competencia:
  - Busca soluciones a problemas actuales y futuros
  - Estimula y valora la creatividad y la innovación

- Trabaja con visión del futuro y no sólo dedicado al día a día
- Integración en el entorno: Es la habilidad de **adaptarse** y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos, amparada en un conocimiento suficiente del entorno organizativo y de negocio. La persona dotada de esta competencia:
  - Muestra disposición a aceptar y promover cambios
  - Conoce bien el negocio y el entorno
  - Muestra flexibilidad, gestionando ágilmente cambios en las prioridades
  - Acepta y facilita la crítica constructiva sobre la manera que realiza su trabajo
- Compromiso con nuestros clientes: Implica el deseo y el esfuerzo de **ayudar** o servir a los **clientes**, satisfaciendo sus necesidades (previa identificación de las mismas), bajo un enfoque de establecimiento de relaciones a largo plazo. La persona dotada de esta competencia:
  - Cumple las necesidades y expectativas de los clientes
  - Se preocupa por detectar necesidades futuras de los clientes
  - Conoce y comprende las necesidades del cliente, y trata de darles respuesta.
- Colaboración: Implica la intención de trabajar y **cooperar** con otros, formar parte de un grupo, desarrollar cosas juntos, como opuesto a hacerlo individual o competitivamente. Para que esta competencia sea efectiva, la intención debe ser genuina. La persona dotada de esta competencia:
  - Ofrece el apoyo y ayuda necesarios en cada caso
  - Comparte recursos y colabora con otras Áreas en la consecución de objetivos comunes
  - Apoya a sus compañeros, y fomenta el trabajo en equipo
- Desarrollo de Personas: Implica un esfuerzo constante por mejorar la formación y desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis previo de sus necesidades y de las de la Organización. Supone ser capaz de **motivar** a sus colaboradores, bien a través del reconocimiento, bien asignando tareas de responsabilidad, etc. La persona dotada de esta competencia:
  - Reconoce los esfuerzos y logros
  - Se preocupa de que sus colaboradores estén contentos y motivados
  - Se preocupa por desarrollar personal y profesionalmente a sus colaboradores
- Comunicación y relaciones transparentes: Implica trabajar fomentando relaciones cercanas y amistosas con el resto de profesionales que integran la

compañía, mostrando disposición para escuchar activamente y transmitir información con **claridad**. La persona dotada de esta competencia:

- Genera entusiasmo e involucración a través de sus comunicaciones
- Practica lo que predica
- Los mensajes que emite son claros y explica el porqué de las cosas

## II. Variable de Criterio

Se ha utilizado el rendimiento profesional, que se estableció en forma de ranking del grupo en relación con la totalidad de los grupos de la compañía, determinado por un número ordinal (1-31). Hablaremos indistintamente de rendimiento o de ranking. Varios son los factores que se tuvieron en cuenta para elaborar este ranking. Entre los que se incluyen como elementos principales:

- Cifras de Ventas de los distintos productos a nuevos clientes.
- Cifras de Ventas de los distintos productos a clientes existentes (Fidelización).
- Tiempo-Coste de llamada invertido.
- Proactividad en las ofertas. (Tiempo de resolución de incidencias y atención a los clientes).

Para la variable ranking se establecieron los siguientes tramos: Excelente, Muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo, pésimo

## III. Variables Mediadoras

Son intermedias y se establecen con el fin de comprobar si éstas, en sus distintos valores tienen influencia en las relaciones entre las predictoras y las de criterio.

Tal como aparecen en la figura 1, fueron:

1. Género: Hombre, Mujer
2. Edad: Grupos de edad por años (20-29, 30-39, 40-49, 50-60, más de 60)
3. Centro Operativo: Áreas G., Consumo, Externos, DC Madrid, On-line, Presencial
4. Área Operativa: Desarrollo Ventas, Fidelización/ Retención.
5. Tamaño del Equipo: De 3 a 17 colaboradores.

## 4. HIPÓTESIS

Con el modelo presentado, se establecieron las siguientes hipótesis generales:

- Los factores emocionales medidos mediante el **índice de pensamiento global constructivo** de los líderes de ventas influye en su rendimiento laboral medido por el **ranking del grupo** que dirigen, dentro del conjunto de todos los de la empresa.

- Los factores emocionales medidos mediante el **metaconocimiento de los estados emocionales** de los líderes de ventas influye en su rendimiento laboral medido por el **ranking del grupo** que dirigen, dentro del conjunto de todos los de la empresa.
- Los líderes profesionales (Jefes de ventas) con mayor valoración en **competencias emocionales** obtendrán mayor rendimiento profesional, medido por el **ranking del grupo** que dirigen, dentro del conjunto de todos los de la empresa.

De forma complementaria se plantearon otras hipótesis específicas:

- 1) El **género** de los líderes de ventas influye en el rendimiento laboral.
- 2) El **rango de edad** de los jefes de ventas influye en el rendimiento laboral.
- 3) El **centro de trabajo** influye en el rendimiento laboral.
- 4) El **tamaño del equipo de colaboradores** influye en el rendimiento laboral.
- 5) El **área de ventas** influye en el rendimiento laboral.

Tres son las consecuencias que se pretendían obtener:

Contrastar el modelo teórico: Comprobar si determinadas competencias y factores emocionales del líder tienen incidencia en el rendimiento profesional del grupo y por lo tanto pueden usarse como **predictores del rendimiento futuro** de estos grupos en función del nivel de competencias y de los factores emocionales de sus líderes.

Herramienta de Selección de Personal: Comprobar si el modelo teórico puede servir a los responsables de selección. En ese caso éstos dispondrán de un elemento que les permitirá, en base a estos cuestionarios, **elegir a las personas más dotadas** para los puestos de jefes de ventas en sus empresas, dado que se dispondrán de un perfil de estadístico de excelencia profesional.

Fundamentar las Intervenciones formativas: Los responsables de formación en las empresas podrán **diseñar o adquirir programas de intervención** (formación y Coaching individual) para trabajar los puntos de mejora detectados para incrementar el rendimiento profesional del equipo y por lo tanto justificar sus inversiones en formación.

## 5. MÉTODO

El presente estudio quiere enmarcarse en esta dinámica y en concreto desde dos puntos de vista:

- La valoración en competencias que los propios profesionales realizan sobre sí mismos La valoración sobre las mismas que realizan observadores externos y su incidencia en los resultados profesionales del grupo de trabajo medido por su ranking en el conjunto del total de cada uno de los grupos. Como ya hemos explicado previamente este ranking profesional se midió con los niveles de ventas a clientes nuevos, productos nuevos y fidelización de los clientes existentes.

- Es un estudio ex post-facto para explicar de la incidencia de las variables predictoras sobre la variable de criterio. No se interviene en las variables que actúan, intentándose entender lo que ha ocurrido en los resultados.

## 6. PARTICIPANTES

Los participantes objeto del estudio estaba formado inicialmente por 133 participantes (líderes de ventas) que tras sucesivas depuraciones se obtuvieron datos válidos de 122. De ellos 67 eran hombres y 55 mujeres. Los sujetos presentaban una franja de edad entre los 20 y 65 años y contaban con amplia experiencia laboral en el área comercial y de ventas (La empresa fijaba este requisito antes de que ocuparan su puesto). Cada participante tenía un supervisor y él mismo era responsable de entre 3 y 17 colaboradores en los grupos.

Los participantes pertenecían a distintos centros de trabajo de toda España. En algunos casos estaban vinculados a distintas zonas geográficas y en otros a áreas de negocio (productos) específicos. Su labor comercial se desarrollaba en diferentes dos áreas operativas (1.-fidelización / retención y 2.- desarrollo).

Posteriormente se realizó un ranking de rendimiento profesional que incluía distintos factores relacionados con el área de ventas, como ya se ha explicado anteriormente y que hicieron que la distribución estadística cambiara. Las siguientes tablas (1-4) muestran las características sociodemográficas del grupo de participantes:

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Mujer	55	45,1	45,1	45,1
	Hombre	67	54,9	54,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Tabla 1: Género

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	20-30 años	1	,8	,8	,8
	30-40 años	56	45,9	45,9	46,7
	40-50 años	59	48,4	48,4	95,1
	50-60 años	5	4,1	4,1	99,2
	más de 60 años	1	,8	,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Tabla 2: Rango de Edad

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	A. Geográfica	104	85,2	85,2	85,2
	C. Consumo	2	1,6	1,6	86,9
	C. Externo	3	2,5	2,5	89,3
	DC Madrid	4	3,3	3,3	92,6
	On-line	4	3,3	3,3	95,9
	Presencial	5	4,1	4,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Tabla 3: Centros Operativo

Tamaño grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.tip
	122	3	17	9,32	3,150

Tabla 4: Tamaño de los grupos

Como ya se ha comentado previamente la mortalidad estadística al establecer el ranking del rendimiento profesional del grupo, fue grande, permaneciendo un total de 61 participantes. La distribución final por género en este grupo se muestra en la tabla 5.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Mujer	25	41,0	41,0	41,0
	Hombre	36	59,0	59,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Tabla 5: Género

De este grupo y desde el punto de vista de Áreas de negocio, inicialmente se distribuyeron en función de las áreas establecidas por la propia compañía. (1.Fidelización, 2.Retención y 3.Desarrollo). Posteriormente se realizó una agrupación de las áreas Fidelización y Retención de Clientes dado el escaso número de participantes asociados a retención y de la propia similitud en sus cometidos. La distribución por áreas quedó como se muestra en la tabla 6.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Desarrollo de Ventas	39	32,0	63,9	63,9
	Fidelización y Retención	22	18,0	36,1	100,0
	Total	61	50,0	100,0	

Tabla 6: Áreas Operativas

Inicialmente la variable ranking (rendimiento profesional) se distribuyó con arreglo al orden que ocuparon en cuanto a resultados en sus respectivas áreas operativas (1-31 y del 1-30 respectivamente en cada área).

Posteriormente se realizó un agrupamiento en un rango desde "excelente" hasta "pésimo" de tal manera que su distribución fuera lo más uniforme posible. En total se distribuyeron en 7 tramos, tal como se muestra en la tabla 7.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Excelente	7	5,7	11,5	11,5
	Muy Alto	8	6,6	13,1	24,6
	Alto	7	5,7	11,5	36,1
	Medio	8	6,6	13,1	49,2
	Bajo	12	9,8	19,7	68,9
	Muy Bajo	11	9,0	18,0	86,9
	Pésimo	8	6,6	13,1	100,0
Total		61	50,0	100,0	

Tabla 7: Ranking Ventas

## 7. INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN

### A. Factores Emocionales:

Spanish modified Trait Meta-Mood scale<sup>24</sup> (TMMS-24) Fdez-Berrocal, Extremera y Ramos

Consta de 24 preguntas agrupadas en los tres factores emocionales descritos anteriormente (Atención, Claridad, Reparación).

Se evaluó con una escala likert (1-5) con la siguiente estructura: (1.Nada de acuerdo, 2.Algo de acuerdo, 3.Bastante de acuerdo, 4.Muy de acuerdo 5.Totalmente de acuerdo)

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,909

### B. Factores Emocionales:

Inventario de Pensamiento Constructivo (C.T.I.) Seymour Epstein y Meier, 2001

Consta de 108 preguntas agrupadas en los factores emocionales descritos anteriormente (Emotividad, Eficacia, Pensamiento Supersticioso, Rigidez, Pensamiento Esotérico e Ilusión)

Se evaluó con una escala Likert (1-5) con la siguiente estructura: (A. En total desacuerdo, B. En desacuerdo, C. Neutral, D. De acuerdo E. Totalmente de acuerdo)

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,673

### C. Competencias Emocionales:

Como ya se ha comentado las competencias emocionales se obtuvieron en relación con los valores corporativos de la compañía. Después de diversos trabajos se seleccionaron siete competencias que se describieron en el apartado de variables.

Para su evaluación se decidió partir de un modelo en base al sistema feedback 270°. Este procedimiento contempla varias formas de evaluación:

- Auto-informe: en la que se solicitó a los participantes (líderes de ventas) que se autoevaluasen en cada una de las preguntas que se planteaban.
- Informe de evaluación por parte del supervisor de cada uno de los participantes.
- Informes de evaluación del participante por cada uno de sus colaboradores.

Para conocer el nivel de cada participante en cada una de las siete competencias a evaluar se elaboró un cuestionario compuesto de 45 preguntas que fueron evaluadas en una escala tipo Likert de cinco puntos (1=la persona nunca se comporta así; 5= la persona siempre se comporta así).

El cuestionario consta de 45 preguntas que se agruparon en siete grupos que en total componen 52 ítems, pues algunas preguntas del cuestionario se asignaron a más de una competencia.

<b>COMPROMISO CON NUESTROS CLIENTES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Cumple las necesidades y expectativas de los clientes</li><li>○ Cuida y exige los puntos clave de satisfacción del cliente (interno y externo)</li><li>○ Hace un seguimiento del cliente para asegurar su satisfacción actual y se preocupa por detectar necesidades futuras</li></ul>
<b>INTEGRACION EN EL ENTORNO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Muestra disposición a aceptar y promover cambios</li><li>○ Muestra flexibilidad, gestiona ágilmente cambios en prioridades y estrategias</li><li>○ Se interesa porque todos mantengan el equilibrio apropiado entre el trabajo y la vida personal</li><li>○ Conoce bien el negocio y el entorno</li><li>○ Su visión de negocio está identificada con los valores y la estrategia de la empresa</li><li>○ Muestra continuamente interés y respeto en sus relaciones con los demás</li></ul>

- Acepta y facilita la crítica constructiva sobre la manera que realiza su trabajo
- Admite sus errores cuando se equivoca

### **COMUNICACION Y RELACIONES TRANSPARENTES**

- Acepta y facilita la crítica constructiva sobre la manera que realiza su trabajo
- Admite sus errores cuando se equivoca
- Influye positivamente en los demás a través de sus comunicaciones
- Trata a todos por igual evitando favoritismos y amiguismos
- Tiene sentido del humor
- Demuestra serenidad en momentos de crisis o en situaciones de estrés o frustración
- Es una persona accesible y abierta con la que resulta fácil hablar
- Practica lo que predica
- Muestra un comportamiento ético
- Los mensajes que emite son claros y explica el porqué de las cosas
- Trasmite a sus colaboradores la información que necesitan para hacer bien su trabajo

### **COLABORACION**

- Ofrece el apoyo y ayuda necesarios en cada caso
- Promociona el trabajo en equipo
- Crea un ambiente de confianza y colaboración con otras direcciones y otras empresas del grupo
- Fomenta la participación en actividades con otras áreas
- Dedicar suficiente tiempo a los que trabajan con él / ella

### **DESARROLLO DE PERSONAS**

- Dedicar suficiente tiempo a los que trabajan con él / ella
- Reconoce los esfuerzos y logros
- Proporciona la orientación necesaria para asumir nuevas responsabilidades
- Tolerar que los demás se equivoquen y hacer ver que aprendizaje se puede obtener de la situación
- Delega a sus colaboradores las funciones que están capacitadas para realizar
- Realiza el control y seguimiento adecuado de las funciones delegadas
- Asigna tareas que suponen nuevos retos para las personas a su cargo
- Se preocupa por desarrollar personal y profesionalmente a sus colaboradores
- Proporciona a las personas la confianza necesaria para tomar iniciativas y decisiones propias
- Se preocupa de que sus colaboradores estén contentos y motivados

### **CONTRIBUCION A RESULTADOS**

- Busca soluciones a problemas actuales y futuros

<ul style="list-style-type: none"><li>○ Es una persona activa que propone nuevas ideas y toma iniciativa</li><li>○ Transmite cómo los esfuerzos contribuyen a conseguir las metas y objetivos de la empresa</li><li>○ Trabaja con visión del futuro y no sólo dedicado al día a día</li><li>○ Sabe planificar y gestionar su área de negocio</li><li>○ Gestiona eficazmente los recursos atendiendo costes, beneficios y calidad</li><li>○ Es eficaz en la gestión de tiempos y medios</li><li>○ Toma decisiones eficazmente y asume la responsabilidad de sus consecuencias</li><li>○ Estimula y valora la creatividad y la innovación</li><li>○ Está comprometido por lograr mayor rentabilidad en el negocio</li><li>○ Actúa con seguridad y tenacidad</li></ul>
<b>CONFIANZA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Admite sus errores cuando se equivoca</li><li>○ Trata a todos por igual evitando favoritismos y amiguismos</li><li>○ Practica lo que predica</li><li>○ Muestra un comportamiento ético</li></ul>

**Tabla 8** Cuestionario de Competencias Emocionales

Se evaluó con una escala Likert (1-5) con la siguiente estructura: (1. Nunca, 2. Casi Nunca, 3. A veces, 4. A menudo 5. Siempre)

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,973

Para Morales<sup>5</sup> la fiabilidad expresa el grado de exactitud, consistencia y precisión que posee cualquier instrumento de medición, ayudando el Alfa de Cronbach a determinar la consistencia del mismo.

## 8. PROCEDIMIENTO

Se planteó una clara política de comunicación del proyecto, a través de diversas presentaciones donde se les explicó a todos los participantes, muy claramente el alcance del proyecto, la confidencialidad y los pasos sucesivos que se irían realizando, en especial las acciones formativas y de entrenamiento que tendrían lugar posteriormente en función de los resultados.

Para la evaluación de los factores emocionales se realizaron 131 autoinformes del C.T.I. y del TMMS-24 (uno por cada líder de ventas).

- Para la evaluación de las competencias emocionales se realizaron 1.542 cuestionarios entre participantes, supervisores y colaboradores (procedimiento feedback-270°). Cada participante fue evaluado por:
  - Él mismo (mediante autoinforme)

- Su supervisor o jefe.
- Los miembros de su equipo. Un mínimo de tres colaboradores y un máximo de diecisiete.

Los colaboradores de cada participante tuvieron los siguientes criterios:

- A los participantes (líderes de ventas) se les pasó una lista inicial con los colaboradores a los que se les proponía para su evaluación (De quien era responsable en el momento de la realización y otros que habían trabajado recientemente con él) para que lo supieran con antelación y pudieran argumentar algún impedimento justificado.
- Los colaboradores podían elegir si evaluar o no al participante. Podían negarse si consideraban que no conocían suficientemente al participante (líder) o si consideraban que no se daban las condiciones de confidencialidad o neutralidad suficientes. Se estableció un mínimo de tres colaboradores por participante (líder).

Cada persona que participó en la investigación, completó los cuestionarios utilizando la plataforma on-line creada expresamente para este estudio y respetando la máxima confidencialidad para obtener con bastante precisión, rapidez e independencia los resultados. Para evitar sesgos y evitar la inhibición, los participantes contaron con una total confidencialidad a la hora de realizar los cuestionarios que se podían completar tanto fuera como dentro del propio centro de trabajo y en una o sucesivas veces, ya que la plataforma disponía de esas posibilidades para evitar demoras en la realización.

Se estableció un plazo de realización que se amplió en dos ocasiones. Una vez completados los cuestionarios por parte de todos los sujetos, se depuraron, trataron y se realizaron informes individuales para cada uno de los participantes así como de los equipos, plazas, departamentos, etc. La empresa nunca contó con los cuestionarios individuales de los evaluadores (líder, supervisor, colaboradores). La empresa obtuvo un informe general de centros para comparar los resultados obtenidos y también informes personalizados para la intervención posterior sobre los puntos fuertes y de mejora de los profesionales. Como ya se ha mencionado, posteriormente se realizó un estudio del rendimiento de cada participante, estableciendo un ranking general.

## 9. ANÁLISIS DE DATOS. PRUEBAS USADAS

Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS versión 12.0 para Windows.

Se realizaron pruebas no paramétricas dado que la variable de criterio (ranking) es ordinal y éstas fueron de dos tipos:

- Las primeras buscaban relación entre las variables mediadoras y la variable de criterio (ranking), aplicando Correlación Rho de Spearman para pruebas no-paramétricas a fin de estudiar las hipótesis específicas.

- Después, con la misma prueba, se buscaron relaciones entre las variables predictoras y la variable de criterio (Rendimiento o Ranking) para estudiar las hipótesis generales.

La forma elegida de presentación de datos fueron tablas.

## 10. RESULTADOS

Las hipótesis específicas establecidas se han testado realizando los siguientes estudios de correlación según tabla 9.

**Correlaciones**

			Ranking Ventas	Tamaño grupo	Género	Rango Edad	Centro Trabajo	Area de Ventas
Rho de Spearman	Ranking Ventas	Coefficiente de correlación	1,000	,165	,249	-,009	,242	-,335**
		Sig. (bilateral)	.	,203	,053	,947	,060	,008
		N	61	61	61	61	61	61
Tamaño grupo	Coefficiente de correlación	Coefficiente de correlación	,165	1,000	-,076	-,241**	-,178	-,260*
		Sig. (bilateral)	,203	.	,404	,008	,050	,043
		N	61	122	122	122	122	61
Género	Coefficiente de correlación	Coefficiente de correlación	,249	-,076	1,000	-,138	,144	-,012
		Sig. (bilateral)	,053	,404	.	,129	,113	,925
		N	61	122	122	122	122	61
Rango Edad	Coefficiente de correlación	Coefficiente de correlación	-,009	-,241**	-,138	1,000	,186*	-,078
		Sig. (bilateral)	,947	,008	,129	.	,040	,548
		N	61	122	122	122	122	61
Centro Trabajo	Coefficiente de correlación	Coefficiente de correlación	,242	-,178	,144	,186*	1,000	-,026
		Sig. (bilateral)	,060	,050	,113	,040	.	,845
		N	61	122	122	122	122	61
Area de Ventas	Coefficiente de correlación	Coefficiente de correlación	-,335**	-,260*	-,012	-,078	-,026	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	,043	,925	,548	,845	.
		N	61	61	61	61	61	61

\*\*· La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*· La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 9 Correlación entre las variables mediadoras y ranking del grupo.

Como puede apreciarse sólo se encuentra una correlación significativa (-0,335\*\*) entre el área de ventas y el ranking (que aumenta hasta -0,525\*\*, con Género=Hombre). El resto de las hipótesis específicas no son soportadas a la vista de estos datos.

Las hipótesis generales establecidas se testaron realizando los siguientes estudios de correlación:

- Correlación entre los niveles de factores emocionales evaluados mediante autoinformes TMMS-24 y CTI y el rendimiento profesional (ranking) del grupo.

- Correlación entre el nivel de competencias evaluadas mediante feedback 270º (autoinforme, informe del supervisor e informe de los colaboradores) y el rendimiento profesional (ranking) del grupo.

A través de ellas se ha buscado la contrastación de las hipótesis establecidas. Se realizaron todo tipo de segmentaciones por variables mediadoras y contrastado todo tipo de correlaciones entre todas las variables. Como puede verse en la tabla 9, no se apreció ninguna correlación significativa entre factores emocionales y competencias del líder (de ventas) y el rendimiento profesional del equipo (medido en términos de ranking) salvo cuando se han usado las variables mediadoras, segmentándolas.

Sólo se apreciaron correlaciones aisladas en alguno de los tramos de edad (40-50 años) respecto a alguna de las competencias emocionales valoradas desde el punto de vista del supervisor. También en algún área operativa o geográfica se encuentran correlaciones aisladas. Estas y otras correlaciones aisladas no constituyen sino excepciones al conjunto.

## 11. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados, **ninguna de las hipótesis generales establecidas fue soportada por la investigación**. No se ha apreciado una relación significativa entre el nivel de los factores emocionales (evaluados mediante los autoinformes descritos) y las competencias emocionales tratadas acerca de los líderes (en ninguna de ellas), (evaluadas mediante el procedimiento feedback-270º) y el rendimiento profesional de su grupo de colaboradores (evaluados mediante el ranking ocupado por el grupo en relación con el total de grupos)

A este respecto hemos de mencionar el Estudio de Feyerherm, A. y Rice, C.<sup>6</sup> mencionado anteriormente que aunque estudió distintas competencias al presente trabajo tampoco encontró relaciones significativas en ello.

### Viabilidad

Entendemos que la muestra es importante por el número total de participantes que sobrepasa en número de casos a gran parte de los trabajos realizados de los que tenemos constancia.

En cuanto al género es muy homogénea pues entendemos que hay casos suficientes de cada uno de ellos.

## Limites

Destacamos:

- El diseño de las competencias no se realizó específicamente para ningún ámbito concreto sino que son competencias corporativas y aplicables a todas las áreas funcionales de la compañía.
- Competencias tan significativas como la capacidad de liderazgo del líder no han sido evaluadas.
- Pueden faltar algunas competencias también significativas en orden a entender las variaciones de la variable de criterio. El estudio se ha circunscrito a la actividad de venta telefónica y ésta tiene características especiales, dado que no hay contacto visual ni físico con el cliente.
- La medida del rendimiento en términos de ranking podría resultar insuficiente por no incluir suficientes factores. También por ser a un factor a corto plazo. Esta forma de evaluar no tiene en cuenta otros factores que podrían ser importantes en el medio-largo plazo.
- Aunque partimos de la idea de que todos los líderes tienen experiencia suficiente en sus puestos, no podemos asegurar que esta experiencia sea totalmente homogénea y no esté afectando a los resultados de la investigación siendo un factor tan importante como es.
- Quizá habría que incluir alguna medida más objetiva de las Competencias emocionales y no utilizar sólo medidas subjetivas aunque sean amplias y diversas como es en el feedback-270°.

## 12. CONCLUSIÓN

Parece claro que la relación entre lo que llamamos factores emocionales y competencias emocionales del líder y el rendimiento del grupo (ranking) es necesario seguir estudiándola y realizar nuevos estudios relacionados. Puede que éstas no sean la panacea para lograr el rendimiento que los líderes pueden obtener de sus equipos de trabajo y que las empresas esperan en base a unas cualidades evaluadas previamente.

También puede ser que haya que profundizar en los instrumentos de medida de las competencias y de la inteligencia emocional, así como perfeccionar las medidas del rendimiento profesional y extenderlas a otros parámetros que los que se han empleado en este estudio.

En cualquier caso puede ser que haya que indagar más, así lo creemos, en la formación y entrenamiento en factores y competencias emocionales, pero a la vista de este estudio eso no significa que vayamos a incrementar el rendimiento del equipo de trabajo. Las relaciones entre los factores emocionales, las competencias emocionales del líder y el rendimiento del equipo parecen más complejas de lo que puede parecer a primera vista.

Es posible también, y así lo creemos nosotros, que en el rendimiento del equipo influyan de forma decidida y con claridad el nivel de los factores emocionales y las competencias emocionales de cada uno de los miembros del equipo y no sólo de su líder.

## REFERENCIAS

- [1] Goleman, D., y Cherniss, D. "Inteligencia Emocional en el Trabajo", Ed. Kairós, Barcelona, (2005).
- [2] Goleman, D., La Práctica de la inteligencia emocional. Ed. Kairós, Barcelona, (1998b).
- [3] Epstein, S., "CTI: Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de inteligencia Emocional". Traducción TEA Ediciones, Madrid, (2001).
- [4] Extremera, N. y Berrocal P., "Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional", Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36 (2), pp. 211, 212, 216, 217, 220, (2004).
- [5] Morales Dominguez, J.F., "Metodología y teoría de la psicología", UNED, Madrid, (1985).
- [6] Feyerherm, A. & Rice, C., Emotional intelligence and team performance: The good, the bad and the ugly, International Journal of Organizational Analysis, 10(4), 343-362, (2002).



## COACHING: DESENREDANDO LA MADEJA DE LA COMUNICACIÓN

Angeles Macua <sup>1</sup>, Sergio Valcárcel <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias de la Información – Universidad Complutense de Madrid,  
[amacua@3ces.com](mailto:amacua@3ces.com)

<sup>2</sup>Carnegie Mellon University, [sergioval@cmu.edu](mailto:sergioval@cmu.edu)

### 1. EMOCIÓN EN LA COMUNICACIÓN Y PATRONES MENTALES

¿Qué entendemos por comunicación? El diccionario la define como: *Hacer saber o dar a conocer. Transmitir por medio de un código. Conectar bien con los demás.* Sabemos que toda forma de vida necesita la intercomunicación con el mundo que la rodea para poder subsistir. Podríamos llegar a la conclusión de que "La vida se establece a través de la comunicación y que por tanto deberíamos hacer de nuestra comunicación *El arte de vivir*".

Factores que dificultan la comunicación incluyen mensaje confuso, exposición inadecuada, pobreza de lenguaje o dificultades neurolingüísticas. Para una buena comunicación es deseable que los participantes sean claros, sintetizen el mensaje y mantengan el interés, que fluyan las ideas y el ritmo sea natural y que se expresen y desarrollen las individualidades personales. Pero además hay un componente determinante que subsiste detrás de cada acción: la **emoción**.

¿Qué es la emoción? En sentido literal, se define *emoción* como *agitación o perturbación de la mente; cualquier estado mental vehemente o agitado*. Los investigadores todavía no se han puesto de acuerdo a la hora de definir cuáles son las emociones básicas –aquellas de las que se derivan todas las demás– como Ira, Tristeza, Miedo, Alegría, Amor, Sorpresa, Aversión, Vergüenza, etc. Paul Ekman (Universidad de California en San Francisco) propone como emociones primarias las transmitidas por cuatro expresiones faciales concretas: miedo, ira, tristeza y alegría.

Ekman mostró fotografías (de rostros que expresaban dichas emociones) a personas de culturas tan alejadas como los "fore" (tribu aislada en las remotas regiones de Nueva Guinea, cuyo grado de desarrollo se corresponde con la Edad de Piedra) y descubrió que todos aquellos aborígenes reconocían las mismas emociones básicas.

El primero en advertir la universalidad de la expresión facial de las emociones fue Charles Darwin, quien la consideró como "*una evidencia troquelada por las fuerzas de la evolución en nuestro sistema nervioso central*". Según Paul Ekman, la mente emocional es más veloz que la mente racional y se pone en funcionamiento sin detenerse ni un instante a considerar lo que está haciendo. Su rapidez hace imposible la reflexión analítica deliberada, que constituye el rasgo característico de la mente pensante.

Las acciones que brotan de la mente emocional conllevan una fuerte sensación de certeza, una forma simplificada de ver las cosas que deja asombrada a la mente racional. Por eso a veces solemos preguntarnos "¿por qué he hecho esto?" y es porque la razón se activa mucho más lentamente que la emoción. Esta reacción emocional rápida es importante en aquellas situaciones urgentes que tienen que ver con la supervivencia, porque ésta es precisamente su función: movilizarnos para hacer frente a una urgencia, y lo único que la razón puede controlar es el *curso* que siguen estas acciones.

La lógica de la emoción es *asociativa*, es decir, activa el recuerdo de una determinada realidad como si se tratara de esa misma realidad. Si la emoción sigue esta lógica, donde las cosas no están necesariamente definidas por su identidad objetiva, lo que realmente importa es *cómo se perciben*, y el recuerdo sobre algo concreto puede ser mucho más importante que lo que realmente "es". Los sentimientos son autojustificantes y se apoyan en un conjunto de percepciones y de "pruebas" válidas exclusivamente para el sujeto personal.

Un problema que afecta directamente a la comunicación, en su sentido más amplio, es que la mente emocional reacciona al momento presente como si se hallara en el pasado. El problema es que, cuando la valoración sobre un hecho concreto es rápida y automática, nosotros no comprendemos que lo que nos sirvió en algún momento pasado, tal vez no nos sirva ya para el presente. La memoria emocional funciona como un Mapa Mental (Toni Buzan), donde las emociones han ido trazando patrones tomando como referencia situaciones vividas que, por inercia, nos sirven como norma de comportamiento cuando creemos enfrentarnos a situaciones similares o parecidas.

El budismo define las "emociones destructivas" (Goleman 2003) como aquellas que no permiten ver la realidad tal y como es. Recorremos las emociones que se quedan grabadas, sin asimilarse, una y otra vez clasificando muchas situaciones como si fueran aquellas que nos provocaron esa emoción. Hemos convertido esa emoción en un patrón que nos impide ver la realidad y, por tanto, en una emoción destructiva. Pero la pregunta es ¿existe alguna situación igual a otra? Rotundamente ¡NO!

## 2. COACHING Y EDUCACIÓN

El Coaching consiste en desenredar la madeja de patrones emocionales del alumno.

El objetivo es conseguir que el alumno se aclare y sea consciente de por qué no ha conseguido todavía lo que anhela. Para ello el coach debe animar a escoger conscientemente el tiempo que el alumno estime necesario para deshacer aquellos hábitos de conducta y pensamiento que, como barreras, le impiden llegar donde quiere.

En universidad y empresa es habitual tutelar a alumnos y trabajadores. El tutelaje es una técnica que ejerce fuerza desde fuera de la persona. Es una especie de paternalismo bien intencionado. Pero, al mismo tiempo, es bastante pernicioso puesto que se basa en crear etiquetas y reforzar las que ya se tiene. Se basa en el miedo y crea temor. Coaching es lo contrario del tutelaje. El coaching estimula a la persona desde dentro para que aprenda a decidir conscientemente sobre sus propias actitudes, a inventarlas y mejorarlas

constantemente de forma que le resulten más eficaces en el desarrollo de sus metas. Las tutorías universitarias tampoco tienen que ver con el tutelaje, aunque se diferencian del coaching en que valoran el trabajo del alumno. En cambio, el coach nunca juzga, aunque crea que la otra persona se está equivocando.

Ese camino de incertidumbre no lo puede andar el coach. De hecho, si la decisión está muy verde podría ser conveniente suspender la sesión y esperar hasta la reflexión. El coach ayuda a su alumno a salir de sus ciclos, hábitos y patrones de pensamiento, a que explore nuevos caminos y averigüe cuáles quiere elegir. Lo más parecido al coaching en una facultad son las actividades que nada tienen que ver con el intervencionismo, por ejemplo, conferencias, teatro...

Buscamos técnicas que provoquen nuevas emociones, que permitan actuar sobre el inconsciente rebajando la intensidad de atracción que tienen nuestros patrones a la hora de clasificar la realidad que percibimos. De forma que nuestra parte consciente sea capaz de identificar esos patrones y deshacerlos cuando lo desee.

Metas específicas a conseguir serían:

- Establecer objetivos, determinar acciones alternativas y anticipar consecuencias.
- Comprender el punto de vista de los demás.
- Mantener una actitud positiva ante la vida.
- Conciencia de uno mismo (observarse y reconocer nuestros sentimientos; elaborar nuestro propio vocabulario de los sentimientos; conocer la relación, que cada uno establece, entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones).
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos; aprender a escuchar y a hacer preguntas, distinguir entre lo que alguien dice y sus propias reacciones o juicios al respecto, enviar mensajes desde el "yo" en lugar de hacerlo desde una censura previa.
- Valorar la confianza en las relaciones, reconocer cuándo puede uno arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos.
- Desarrollar esperanzas realistas sobre nosotros; sentirse bien con uno mismo; reconocer nuestras fortalezas y debilidades, ser capaz de reírse de uno mismo (sentido del humor).
- Cooperación, saber cuándo mandar y cuándo obedecer.
- Compromiso; aprender a jugar limpio con los demás.
- Empatía: comprender los sentimientos y preocupaciones de los demás, dándonos cuenta de las distintas formas en que las personas sienten las cosas.

### 3. PROFESIONALES CAPACES DE REINVENTAR SU ENTORNO Y A SÍ MISMOS

Las empresas necesitan profesionales con una personalidad bien construida, capaces de reinventarse a sí mismos, de cambiar dinámicas y de empujar a la organización.

A la cuestión de por qué no se rinde teniendo la capacidad y dedicando esfuerzo, el coaching responde analizando la estructura de la personalidad. Se trata de quitar aquello que ya no beneficia. Una personalidad bien estructurada es capaz de reconocer sus puntos débiles y es consciente de que, igual que los ha creado, puede cambiarlos. Por tanto, es capaz de mejorarse y adaptarse al entorno, relacionándose de forma productiva, aportando equilibrio emocional y profesionalidad.

Los profesionales deben ser conscientes de que no son las emociones que experimentan, ni sus estados de ánimo, ni siquiera sus pensamientos. Sino de que esas experiencias son recursos que debe utilizar, formar y mantener o desechar a su antojo. Con el fin de que sean capaces de tomar decisiones sabiendo qué les motiva (sentido común, pragmatismo, idealismo) y sin reaccionar como si de una situación pasada se tratara (con miedo, imprevisión, mala valoración, exceso de confianza...).

En particular, podríamos entender como HABILIDADES EMOCIONALES específicas:

- Identificar y tomar conciencia, en cada momento, de nuestras emociones.
- Expresarlas de manera adecuada, tanto emocionalmente como estructuralmente (Mensaje claro; Exposición adecuada; Interés sostenido; Amplitud de vocabulario; Seguridad en la exposición; Personalidad; Utilización correcta de la voz).
- Controlar los impulsos innecesarios (evitar la *falsa bondad* expresando sólo aquello que creemos necesario para ese momento concreto).
- No esperar gratificación por nuestras manifestaciones, si creemos que estas son necesarias.
- Reducir el *estrés*.
- Conocer la diferencia entre nuestros sentimientos y las acciones que debemos emprender.

#### 4. COACHING: SIRVIENDO A LOS LIDERES

El coach realiza un proceso hasta conseguir que el otro reflexione. Este trabajo beneficia por igual a coach y alumno puesto que ambas realizan un trabajo sobre su propia comunicación. El coach puede haber visto una salida al laberinto de su alumno pero el alumno siempre encuentra otra diferente. Como el coach no puede imponer tiene que recorrer esta nueva salida, lo que supone una experiencia enriquecedora para sí mismo. Se trata de un perfecto ejemplo de "liderazgo al servicio", en términos de Robert Greenlaf (Jaworski, 1999), de servir a los líderes de la organización.

Desde el punto de vista de la Empresa y de la Universidad el coaching exige poner atención en un proceso de comunicación que permite aprender y reinventarse, un proceso del que emerge la realidad y se orienta hacia las metas y anhelos de los participantes.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- [1] Goleman, "Inteligencia Emocional". Kairós, 1998.
- [2] D. Goleman, "Practica De La Inteligencia Emocional". Kairos 1999.
- [3] D. Goleman, "Emociones Destructivas". Kairos 2003
- [4] K. Wilber, "El Proyecto Atman". Kairós, 1989.
- [5] S. Grof, "Psicología Transpersonal". Kairós, 1988.
- [6] R. Bar-On Et J. Parker, "Handbook of Emotional Intelligence". Jossey-Bass. San Francisco 2000
- [7] Davis, "La Comunicación No Verbal". Alianza Editorial, 1973.
- [8] J. Jaworski. "Sincronicidad: El camino interior hacia el liderazgo". Paidós Ibérica, 1999.



## EL ENTRENAMIENTO O COACHING DE PERSONAS EMPRENDEDORAS. UN CASO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ENTORNO LOCAL

**Ana Isabel Hernández Dols**

Departamento de Organización de Empresas  
Universidad Carlos III de Madrid  
Avenida de la Universidad Carlos III, nº 22. 28270-Colmenarejo (Madrid)  
e-mail: [ana.dols@gmail.com](mailto:ana.dols@gmail.com) ; web: <http://www.uc3m.es>

**Óscar Valderrama Romero**

Experto en la Gestión de Proyectos  
Empresa Municipal de Promoción Económica  
Ayuntamiento de Móstoles  
Calle América, nº 3. 28931 Móstoles (Madrid)  
e-mail: [ovalderrama.es@gmail.com](mailto:ovalderrama.es@gmail.com) ; <http://www.ayto-mostoles.es>

### RESUMEN

*El objetivo de esta Comunicación es contar **un caso de buenas prácticas de orientación, formación y entrenamiento o coaching de personas emprendedoras**, en el Servicio Integral de Atención al Emprendimiento (SIAE), del Ayuntamiento de Móstoles (Madrid). Se trata de **un servicio de apoyo y orientación para el autoempleo** entendido como un **proceso continuo de ayuda y acompañamiento profesionalizado dirigido al desarrollo personal, competencial, profesional y social del emprendedor**. ¿Cómo lograr la mejor versión de nuestros emprendedores?. ¿Cómo ayudarles a maximizar sus esfuerzos y contribuir de manera activa al éxito de sus proyectos?. Nos parecía fundamental que entre los servicios prestados estuviera **el entrenamiento o coaching de las personas emprendedoras**, que permitiera al emprendedor la autoevaluación de sus competencias y de su proyecto, que le ayudara a definir su plan de acción y que le proporcionara un apoyo continuo (y no una atención puntual) durante toda la puesta en marcha.*

### 1. INTRODUCCIÓN. EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR Y LAS COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS

*"En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en*

su conjunto. El **espíritu emprendedor** es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro”<sup>1</sup>.

Considerado, pues, un elemento imprescindible para la creación de empleo y para la mejora de la competitividad y el crecimiento económico, la necesidad de promover más el **espíritu empresarial** y la **cultura emprendedora** por parte de las diversas administraciones se hace, por tanto, cada vez más patente.

En la literatura científica no existe, sin embargo, un acuerdo unánime sobre la definición de **espíritu emprendedor** o de **persona emprendedora** ni sobre ni cuáles son las **competencias** de las personas **empreendedoras**.

**Emprender** suele vincularse con la **innovación** y con el **desarrollo de proyectos empresariales**, pero a nuestro juicio **emprender es más que crear una nueva empresa** y el **espíritu emprendedor** no ha de confundirse con el llamado **espíritu de empresa** o **espíritu empresarial**.

El **espíritu emprendedor** (*entrepreneurship*) es un concepto caracterizado por su dimensión plural

Desde la óptica de las **cualidades personales**, el **espíritu emprendedor** supone desarrollar la iniciativa personal, la confianza en uno/a mismo/a, la creatividad, el dinamismo, el sentido crítico, etc.

Por su parte, en el campo de las **habilidades sociales**, el **espíritu emprendedor** hace mención al desarrollo de actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, al desarrollo de una capacidad de relación con el entorno y a la sensibilidad ante las necesidades de las otras personas, así como a la capacidad de asumir nuevos roles en una sociedad que se halla inmersa en un continuo cambio.

Enfocado desde las **habilidades de dirección**, el **espíritu emprendedor** se relaciona con la capacidad para planificar y dirigir equipos de trabajo, con negociar, tomar decisiones, aceptar responsabilidades o con el poder de comunicación.

Desde una perspectiva amplia, el **espíritu emprendedor**, o **emprender** se identifica con una serie de valores o capacidades genéricas válidas para todo el mundo como la creatividad, la autonomía, la confianza en una/o mismo/a, con el sentido de la responsabilidad, con la tenacidad, con la capacidad para asumir riesgos, así como con el liderazgo, el espíritu de equipo o con el valor de la solidaridad, (en cuanto al sentimiento de responsabilidad y aceptación de las elecciones de la organización o del grupo).

El Parlamento Europeo ha dado, a nuestro juicio, una definición acertada de ese concepto polivalente de **espíritu emprendedor**.

<sup>1</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación. Exposición de Motivos de la Ley.

*"Por **espíritu emprendedor** se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, al innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial".<sup>2</sup>*

En conclusión, si bien no existe una única definición de **espíritu emprendedor o de persona emprendedora**, es posible reunir una serie de características o valores fundamentales asociados a la **conducta emprendedora** (creatividad, autonomía, tenacidad, etc.) y reconocer un conjunto de **competencias** representativas de una persona emprendedora, que agrupan un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que caracterizan a las personas con **vocación o intención emprendedora**.

Los diversos estudios consultados<sup>3</sup> suelen diferenciar cuatro grupos de **competencias emprendedoras**: **competencias personales y sociales**, las **competencias propiamente emprendedoras** (creatividad, asunción de riesgos, innovación, iniciativa, visión de futuro, etc.), **competencias directivas** (orientación al resultado, capacidad para la resolución de problemas y organizar recursos y personas, para planificar, etc.) y ,finalmente, **competencias técnicas** (que agrupan los conocimientos de la persona emprendedora relativos a la gestión de la empresa, que van desde el marketing a la gestión de la calidad en la organización, etc.).

Como formadores, orientadores y entrenadores de **personas emprendedoras** consideramos que estas **competencias con las que hemos caracterizado a persona emprendedora pueden ser aprendidas y han de enseñarse: se puede aprender a emprender, se puede educar para la iniciativa**.

Se habla ya de **una pedagogía del emprender**<sup>4</sup> y se ha demostrado<sup>5</sup> que **la orientación, la formación y el fomento de la cultura emprendedora pueden influir en el desarrollo de la**

<sup>2</sup> Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas, 10 de noviembre de 2005. COM (2005) 548 FINAL, 2005/0221 (COD).

<sup>3</sup> Camino, C. Yates, R., Gallego, A. y Rubio, M. (2006) Investigación de las competencias y formulación del itinerario formativo para la innovación y el emprendizaje en las empresas de economía social. Madrid: Agrupación de Sociedades Laborales; Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación (2006). El fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid: Cámaras de Comercio y MEC; FUNDACIÓN METIS (2003): "Emprendedores"[en línea]. Fundación Metis. Disponible en: <http://www.fundacionmetis.org> [consulta 2005, 31 de octubre].

Dirección general de la Política de la Pequeña y Mediana Empresa. Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2003). El espíritu emprendedor. Motor de futuro. Guía del profesor: Ministerio de Economía.

<sup>4</sup> Ryan, P.(\*\*\*\*). Pioneros en la pedagogía del emprender. Soriano, P. (\*\*\*\*). Más de 20 años uniendo educación y empresa. Davies, M. (\*\*\*) Cómo conseguir la simbiosis educación-empresa. El caso neocelandés. Irigoyen, P. (\*\*\*) Modelo de intervención desde un centro de empresas, de primaria a la Universidad. Roure, N. (\*\*\*) La asimilación del espíritu emprendedor en el sistema educativo. En J.

**intención o vocación emprendedora de las personas.** “La insuficiencia de bajos índices de emprendizaje entre los trabajadores se debe a la insuficiencia de formación, información y motivación a la misma”<sup>6</sup>.

Por todo ello es clave la **introducción de nuevas estrategias y metodologías** para el **fomento del espíritu emprendedor**, de una **cultura emprendedora** y para la **formación en las competencias emprendedoras**.

## 2. LA INTRODUCCIÓN DEL ENTRENAMIENTO O COACHING EN EL FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR Y LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA. UN CASO DE BUENAS PRÁCTICAS

El objetivo de esta Comunicación es, pues, contar **un caso de buenas prácticas de orientación, formación y entrenamiento o coaching de personas emprendedoras**, en el Servicio Integral de Atención al Emprendimiento (SIAE), de la Empresa Municipal de Promoción Económica (EMPESA) del Ayuntamiento de Móstoles (Madrid).

Uno de los proyectos más ambiciosos de **EMPESA** ha sido la creación del **SIAE**. Este **servicio de orientación y apoyo al autoempleo** inicia su andadura en el año 2004 y para su diseño se realizó un profundo análisis de la situación, tanto de los servicios prestados dentro del propio municipio, como en localidades de la Comunidad de Madrid.

Fruto de este análisis, se observó cómo muchos de estos servicios prestados en las corporaciones locales resultaban ineficientes y poco eficaces para apoyar los proyectos de las personas emprendedoras. Una de las razones de la baja calidad de estos servicios de apoyo al autoempleo se hallaba, a nuestro juicio, en la **falta de una verdadera acción orientadora, de un entrenamiento-coaching de las personas emprendedoras, así como la ausencia de un seguimiento de sus proyectos**.

Como regla general, observábamos que las **intervenciones** se basaban en **proporcionar información sobre recursos y/o en dar consejos no individualizados**, imperando un modelo de intervención asistencialista, unidireccional y de carácter puntual, en detrimento de **un modelo de intervención centrado en la persona, observada desde una perspectiva global e integrada**.

Por su parte, otro de los datos de interés para definir la estructura organizativa del **SIAE**, fue el hecho de que muchos/as de los/as técnicos/as **orientadores/as** adscritos/as a estos servicios se hallaban inmersos en el ejercicio de una práctica laboral caracterizada por la

---

Catalán Mezquiriz (Dir.), *Aprender a emprender. Estrategias y metodología del fomento de la cultura emprendedora en la educación* (pp. 9-16, pp.17-27, pp.37-45, pp. 61-70, pp. 87-). Navarra: Cein, S. A. Centro Europeo de Empresas e Innovación de Navarra.

<sup>5</sup> Juan Antonio Moriano León, (2005). *El perfil psicosocial del emprendedor*. Madrid: Consejo Económico y Social, páginas 227 y siguientes.

<sup>6</sup> Méndez J., Pérez, C., Madrigal, J., Camino, C. Yates, R., Gallego, A. y Rubio, M. (2006) *Investigación de las competencias y formulación del itinerario formativo para la innovación y el emprendizaje en las empresas de economía social*. Madrid: Agrupación de Sociedades Laborales, pág.15.

**falta de procedimientos de trabajo**, una insuficiente definición de sus funciones y de una deficiente identidad profesional, factores éstos sumados a la ausencia de **herramientas consensuadas y marcos teóricos y modelos en los que apoyarse**.

Las conclusiones de nuestro trabajo nos condujeron a trabajar **en el diseño de un servicio de apoyo y orientación para el autoempleo** entendido como un **proceso continuo de ayuda y acompañamiento profesionalizado dirigido al desarrollo personal, competencial, profesional y social del emprendedor**. ¿Cómo lograr la mejor versión de nuestros emprendedores?. ¿Cómo ayudarles a maximizar sus esfuerzos y contribuir de manera activa al éxito de sus proyectos?.

Nos parecía fundamental que entre los servicios prestados estuviera **el entrenamiento o coaching de las personas emprendedoras**, que permitiera al emprendedor la autoevaluación de sus competencias y de su proyecto, que le ayudara a definir su plan de acción y que le proporcionara un apoyo continuo (y no una atención puntual) durante toda la puesta en marcha. Para ello era crucial **potenciar el papel de los orientadores-entrenadores de autoempleo**.

El **SIAE** quería contar, así, con un perfil de orientador- líder, estimulador y facilitador, que buscara la implicación y la motivación de las personas orientadas, que persiguiera, en fin, **convertir, a su vez, a estos emprendedores en líderes y protagonistas de su propio proceso de emprendimiento y aprendizaje**.

Pero la necesidad de implementar el entrenamiento o coaching surgió no sólo del análisis de mercado efectuado, sino sobre todo de nuestra propia experiencia profesional en la atención de personas emprendedoras y podemos afirmar que gracias a la aplicación del coaching hemos podido alcanzar estándares de calidad más elevados en la prestación del servicio.

Para garantizar la eficacia del servicio nos dimos cuenta de que antes que nada era necesario analizar el perfil de las personas que acudían al servicio en busca de una "verdadera" orientación. Nos encontrábamos con empresarios y empresarias, mayoritariamente mujeres, en un porcentaje cercano al 85%, con un nivel de estudios entre educación primaria y secundaria, que utilizaban como "motor" de lanzamiento de la iniciativa empresarial el propio desempleo y con un estado de maduración del proyecto empresarial a nivel general, bastante bajo. Su objetivo era crear una PYME, habitualmente un pequeño comercio.

Ante este perfil, lo primero que observamos fue una gran determinación de la persona emprendedora a la hora de poner en marcha su proyecto, un gran impulso. Este impulso le proporcionaba la motivación necesaria, llamémoslo valor, para afrontar las grandes dificultades que conlleva montar tu propia empresa.

Esta situación suponía para nosotros un gran dilema moral: *abrir la puerta de la verdadera orientación u orientar en lo estrictamente indispensable para que la persona aproveche el impulso/ilusión que necesita para empezar*.

Tras profundas consideraciones, elegimos la primera opción: poner todos nuestros conocimientos al servicio de la persona emprendedora para proporcionarle las herramientas que le permitan resolver por sí mismo/a las complicadas situaciones que con seguridad aparecerán en su camino.

Por ello, para dotar de una calidad adecuada de servicio decidimos **implementar el entrenamiento a lo largo de las distintas fases del *itinerario de emprendimiento***.

### 3. LA DESCRIPCIÓN DEL ACTIVIDAD DE ENTRENAMIENTO O COACHING LLEVADA A CABO EN EL SIAE

Estos servicios que se prestan a las personas emprendedoras se basan en el **diseño de un itinerario (itinerario de emprendimiento *aprender a emprender*) adaptado a las exigencias de cada proyecto empresarial** cuyo propósito es **abarcar desde el nacimiento de la idea de negocio hasta los dos primeros años de vida de la empresa**; todos estos servicios son entendidos desde una perspectiva multidisciplinar y contemplan medidas formativas, de orientación y asesoramiento, y de acompañamiento en la puesta en marcha y consolidación empresarial; de acuerdo con una serie de fases.

Para describir nuestro caso de buenas prácticas en las acciones de entrenamiento o coaching de personas emprendedoras, objeto de esta comunicación, vamos a centrarnos específicamente en dos de las fases más importantes de este itinerario: **la fase de acogida y la fase de maduración del proyecto**.

La **fase de acogida** puede ser de carácter grupal y/o individual y **la fase de maduración del proyecto** comprende un conjunto de **acciones formativas y sesiones individualizadas de acompañamiento** hasta que el/la promotor/a y su proyecto han alcanzado el grado de madurez necesario para pasar a **la fase de puesta en marcha**.

#### 3.1. La fase de acogida:

Dentro del itinerario, la entrevista de bienvenida o acogida constituye un hito fundamental.

En esta entrevista inicial, nuestra función principal consiste en lograr una toma de conciencia, la determinación de objetivos y un plan inicial de trabajo.

Para el desempeño de este trabajo, utilizamos como herramientas fundamentales, en primer lugar una profunda observación de la persona, de sus inquietudes, conocimientos técnicos, etc., y, en segundo lugar, una orientación personalizada que permita afrontar plenamente todos aquellos aspectos relevantes en el nivel de concienciación, y que establezca el campo de juego entre el/la coach y el/la coachee.

Pero para entender la importancia de esta entrevista inicial y del papel que hemos de realizar, es preciso caracterizar un poco más el perfil de la persona emprendedora que acude a nuestro servicio:

- La persona viene con una clara determinación de montar la empresa.
- Maneja unos plazos de puesta en marcha excesivamente cortos, generalmente motivados por una situación de desempleo.
- Reconoce una carencia de formación empresarial, y/o experiencia en el sector.
- Aunque está determinada/o a llevar acabo su proyecto denota poca seguridad en el éxito de su empresa.
- El grado de desarrollo del proyecto es muy escaso, siguiendo en general un patrón muy marcado:
  - Ha encontrado un local que parece ideal para montar **un** negocio
  - Intenta adaptar la idea empresarial al local encontrado o todavía no se lo ha planteado.
  - Su fuentes de financiación son escasas, busca asesoramiento financiero, principalmente subvenciones a fondo perdido
  - Quieren conocer los trámites para poner en marcha el negocio lo antes posible
  - Admiten la falta de madurez del proyecto pero *confían en que todo saldrá bien.*

Esta labor de observación es de crucial importancia para contribuir a la ulterior toma de conciencia por parte de la persona emprendedora, donde tratamos de acercar a la persona hacia otra realidad bien distinta de la que conoce.

La persona emprendedora ha de tomar conciencia sobre tres aspectos fundamentales:

- Su situación actual.
- La situación real de mercado.
- La necesidad de realizar un proyecto serio y adaptado.

La concienciación de la persona sobre su situación actual es la parte más complicada de nuestra labor de coaching, ya que se trata de hacer comprender al usuario/a que la situación en la que se encuentra su proyecto no es la más óptima, sin que por ello pierda ese impulso o fuerza que le está llevando a poner en práctica esa idea empresarial.

Se requiere para ello de grandes dosis de sensibilidad y habilidad para conseguir hacer que el/la emprendedor/a vaya adquiriendo por sí mismo/a conciencia de la necesidad de un cambio de orientación en el diseño de su proyecto, sin perder la fuerza o impulso de seguir adelante.

Para esto se hace precisa la utilización de una batería de preguntas inductivas adaptadas a cada perfil y situación, algo que no se puede estandarizar y que requiere de la amplia experiencia de un/a coach que posea vastos conocimientos y una gran capacidad de adaptación a las situaciones.

Cuando se produce la toma de conciencia nos enfrentamos a una posible desestabilización de la persona que puede llevarla a abandonar el proyecto, **y es justo en este momento cuando la/el coach debe mostrarse como el punto de apoyo que le llevará a poner en marcha su empresa con mayor garantía de éxito.**

**Es en este momento, cuando ya hemos logrado moldear el enfoque del proyecto, es cuando comienza la labor de sacar todo el potencial de la persona emprendedora.**

Una vez que la persona ha roto de forma positiva con la "estabilidad" que le ofrecía el camino que se había marcado, está aceptando la necesidad de un cambio de enfoque y todavía mantiene vivo el empuje de continuidad, es cuando se inicia la concienciación: "no estoy sólo en el universo".

Eliminamos de raíz la idea que "el éxito de mi empresa depende en exclusiva de mí y de mis ganas de que todo salga bien".

Debemos confrontar al usuario/a con la realidad del entorno competitivo en el que la empresa va a navegar y a que no basta con querer que las cosas salgan bien, sino que es necesario proveerse de las herramientas para que ello ocurra.

Para lograr esto le proporcionamos datos objetivos sobre la situación del mercado global y del suyo propio en particular, haciendo hincapié en la **necesidad** de hacer un estudio de mercado lo más realista posible con los instrumentos que contamos y tratamos de obtener toda la información que la propia persona tiene en su interior, **ayudándole y favoreciendo la impresión de que todo lo tiene dentro, lo que contribuye a aumentar su autoestima.**

Una vez que hemos llegado hasta aquí, podemos afirmar que se ha logrado un gran avance, un giro de 300 grados.

Y continuación sólo nos falta girar esos 60 grados más para que el/la promotor/a del proyecto vuelva a empezar, pero con una perspectiva totalmente diferente de lo que le queda por delante.

Lo último que tenemos que hacer para lograr concienciación y comenzar a trabajar específicamente sobre el proyecto empresarial en sí, es: sensibilizar a la persona de la necesidad de realizar un **buen** Plan de Empresa.

Por norma general, el/la promotor/a no ha realizado ningún tipo de plan de empresa o si lo ha hecho éste se encuentra en un estado demasiado básico.

Para lograr esta sensibilización, incidimos en tres matices:

- Hacemos un recorrido somero por todas las características de un buen Plan de Empresa, logrando de esta manera despertar el interés de la persona sin que ésta se abata ante el recorrido que le queda por delante.
- Resaltamos el hecho de que no sirve de nada tener todo guardado en la cabeza. Es necesario sacarlo para que pueda ser analizado por el/la propio generador/a y por otras personas.
- Destacamos las dos virtudes fundamentales de un Plan de Empresa:
  - Reducirá considerablemente la incertidumbre de la trayectoria empresarial.
  - Será una herramienta de trabajo y el punto de referencia guíe esta trayectoria.

En este momento, probablemente ya hayamos conseguido el objetivo final de la fase de acogida: la persona conoce sus limitaciones, conoce de la existencia de algunas de las herramientas que tiene a su disposición, sabe que cuenta con un apoyo importante para continuar su camino y se encuentra con fuerzas para iniciar positivamente la siguiente fase.

### 3.2. La fase de maduración del proyecto:

Un vez que la persona emprendedora *se ha concienciado*, en esta fase, ha de analizar sus necesidades y competencias y, a través de determinadas herramientas, evaluar y desarrollar el grado de madurez del proyecto, elaborar un diagnóstico inicial y trabajar en los siguientes pasos a seguir (la negociación de un itinerario con el coach).

**La metodología aplicada es la del *entrenamiento aplicado a la formación*** (que también ha recibido el nombre de "coaching-learning"<sup>7</sup>). A este respecto queremos destacar el trabajo realizado en los llamados **Talleres de Orientación al Autoempleo**.

En estos talleres se orienta a las/os emprendedoras/es a través de **una herramienta denominada de autorreflexión empresarial**, que proporciona las preguntas *adecuadas* para permitir al alumnado percibir los factores de éxito/ fracaso/ riesgo de sus proyectos, al tiempo que **también se trabaja con la herramienta "DAFO"** para que promover que la persona emprendedora pueda establecer su propio autodiagnóstico y plan de mejora.

En cada bloque temático del proyecto (la idea de negocio, el mercado al que se dirige el producto o servicio, los recursos humanos, el plan financiero, etc.), el **coach se sirve** de la herramienta de autorreflexión para proporcionar las preguntas-clave sobre el proyecto.

<sup>7</sup> Orti, A. (2004): "La metodología del coaching-learning® en la gestión de las competencias para el aprendizaje del alumno universitario". En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, páginas: 519-543. Ed.: I.C.E.- Universidad de Deusto. Deusto.

El coach acompaña a la persona emprendedora en la respuesta de esas preguntas-clave y a través de sucesivos "DAFOs" parciales se produce el análisis y la evaluación de la información obtenida con esas preguntas.

La herramienta del DAFO es bastante difícil de explicar al tipo de alumnado que asiste a estos talleres pero al trabajar en grupo esto puede solventarse bastante cuando se colocan a emprendedores con mayor madurez a compartir el trabajo con otros menos preparados que aprenden del análisis de los más avanzados para aplicarlo posteriormente en sus propios proyectos; así mismo lo que se hace es simplificar mucho la herramienta para que pueda observarse su utilidad y el alumnado pueda sacarle el máximo provecho, ayudándoles a pensar.

Al final del taller, cuando se completan las preguntas de la herramienta de autorreflexión (y por tanto se han abarcado, todos los aspectos clave, para un análisis previo, de la idea de negocio) y se han realizado y expuesto en grupo los sucesivos DAFOs parciales, el alumnado expone el DAFO relativo al conjunto del proyecto y emite su autodiagnóstico al respecto.

**El objetivo más importante del taller y nuestra labor fundamental es que el alumnado madure su idea de negocio y que al final del mismo sea capaz de realizar un primer diagnóstico** sobre si sigue adelante con la idea inicialmente planteada y, en su caso, por dónde tiene que seguir trabajando para el desarrollo del proyecto y la ulterior puesta en marcha.

En el aula se explican los contenidos, pero fundamentalmente se trabaja con los proyectos de los alumnos. Esta acción formativa se completa con sesiones individuales de acompañamiento.

**La intervención se caracteriza por ser de tipo integral** ya que se trabaja sobre la persona (¿soy yo viable como empresaria/o?) y sobre **la idea de negocio** (¿es viable mi idea?). Al final del Taller el alumnado ha **analizado y evaluado su potencial emprendedor y el grado de madurez de su idea de negocio** y estará en disposición de tomar determinadas decisiones respecto a su proyecto y poder planificar el itinerario de emprendimiento que va seguir a partir de este primer auto- diagnóstico.

#### 4. CONCLUSIONES

Una de las razones de la baja calidad de muchos de los servicios de apoyo al autoempleo en el entorno local se halla, a nuestro juicio, en la **falta de una verdadera acción orientadora, de un entrenamiento-coaching de las personas emprendedoras, así como en la ausencia de un seguimiento de sus proyectos.**

Como regla general, las **intervenciones** se basan **en proporcionar información sobre recursos y/o en dar consejos no individualizados**, imperando un modelo de intervención asistencialista, unidireccional y de carácter puntual

Al diseñar el **itinerario de emprendimiento** del SIAE hemos querido aplicar **un modelo de intervención centrado en la persona, observada desde una perspectiva global e integrada**, en donde **el entrenamiento o coaching constituya una parte fundamental** del trabajo de los orientadores.

Los orientadores-entrenadores prestan, así, **un servicio continuo de ayuda y acompañamiento profesionalizado dirigido al desarrollo personal, competencial, profesional y social del emprendedor**.

En este trabajo hemos descrito el trabajo realizado en dos de las fases de dicho itinerario y la metodología aplicada para tratar de lograr la mejor versión de nuestros emprendedores y ayudarles a maximizar sus esfuerzos, contribuyendo de un modo activo al éxito de sus proyectos.

En la fase de acogida el objetivo principal es la *toma de conciencia* sobre lo que significa emprender y sobre la realidad a la que se enfrenta la persona emprendedora y las principales estrategias para *entrenar* a las personas emprendedoras son la observación y la orientación personalizada.

En la fase de maduración del proyecto las personas emprendedoras se forman y entrenan en acciones grupales a través de la metodología del *coaching* aplicado al aprendizaje y el acompañamiento progresivo e individualizado durante la acción formativa.

## REFERENCIAS

- [1] Ryan, P.(\*\*\*\*). Pioneros en la pedagogía del emprender. Soriano, P. (\*\*\*\*). Más de 20 años uniendo educación y empresa. Davies, M. (\*\*\*) Cómo conseguir la simbiosis educación-empresa. El caso neocelandés. Irigoyen, P. (\*\*\*) Modelo de intervención desde un centro de empresas, de primaria a la Universidad. Roure, N. (\*\*\*) La asimilación del espíritu emprendedor en el sistema educativo. En J. Catalán Mezquíriz (Dir.), Aprender a emprender. Estrategias y metodología del fomento de la cultura emprendedora en la educación (pp. 9-16, pp.17-27, pp.37-45, pp. 61-70, pp. 87-). Navarra: Cein, S. A. Centro Europeo de Empresas e Innovación de Navarra.
- [2] Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Libro Verde, El Espíritu Empresarial en Europa. Bruselas: Comisión<sup>8</sup>.
- [3] Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos. Bruselas: Comisión<sup>9</sup>.
- [4] European Comisión, Enterprise And Industry Directorate –General. (2005): "Mini-companies in Secondary Education"[en línea]. European Commission. Disponible en:

<sup>8</sup> Bruselas, 21.01.2003 COM (2003) 27 final. Disponible en formato electrónico en <http://europa.eu.int/com>

<sup>9</sup> Bruselas, 31.01.2001 COM (2001) 59 final. Disponible en formato electrónico en <http://europa.eu.int/com>

[http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/index.htm](http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/index.htm)

- [5] Consejo Económico y Social (2005). El proceso de creación de empresas y el dinamismo empresarial. Informe Número 5/2005. Madrid: Consejo Económico y Social.
- [6] Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid (2005). Estrategias para la PYME de la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid.
- [7] FUNDACIÓN METIS (2003): "Emprendedores"[en línea]. Fundación Metis. Disponible en: <http://www.fundacionmetis.org> [consulta 2005, 31 de octubre].
- [8] Fundación INCYDE. (2003). Creación y consolidación de empresas. Políticas de apoyo. Madrid: Cámara de Comercio de Madrid.
- [9] Asociación de Jóvenes Empresarios de Madrid (2005) Causas de mortalidad empresarial en la Comunidad de Madrid y Propuestas de Mejora. Madrid: Área de Formación Continua y Emprendedores, Servicio Regional de Empleo, Consejería de Empleo y Mujer .
- [10] Bueno Campos, E., Merino Moreno, C., Villar Martil, L., Palacios, M. y Del Val, T. (2004). Global Entrepreneurship Monitor, GEM, Informe Ejecutivo 2004, Comunidad de Madrid. Madrid: Dirección General de Universidades e Investigación, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- [11] Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación (2006). El fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid, Cámaras de Comercio y MEC.
- [12] Méndez J., Pérez, C., Madrigal, J., Camino, C. Yates, R., Gallego, A. y Rubio, M. (2006) Investigación de las competencias y formulación del itinerario formativo para la innovación y el emprendizaje en las empresas de economía social. Madrid: Agrupación de Sociedades Laborales.
- [13] Vargas Sánchez, A. (2004). Programa Universidad Emprende: cómo acceder a la actividad empresarial. Huelva: Universidad de Huelva.
- [14] Puyol, R. (2000):"Rasgos y desafíos de la Universidad del futuro". Madrid, en Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Nº 69.
- [15] Díaz- Carrera, C. (2002): "Cómo formar líderes creativos" en Antropología y Educación. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- [16] Díaz- Carrera, C. (2000): Creatividad global. Madrid, Colección Emprendedores de Economía y Empresa, formato CD. ESIC.
- [17] Parkinson, H. (1993):Teachers without goals students without purposes. New York, McGraw-Hill.
- [18] Pascual, R. Villa, A. y Auzmendi, E. (1993): El liderazgo transformacional de los centros docentes. Bilbao, Editorial Mensajero.
- [19] Hesselbein y otros (1996): El líder del futuro. Nueva visión, estrategias y prácticas para una nueva era. Bilbao, Deusto.

- [20] Warren Venís (2000): *Dirigir personas es como adiestrar gatos (Sobre el Liderazgo)*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- [21] Howard Gardner y Emma Laskin (1998): *Mentes líderes (Una anatomía del Liderazgo)*. Barcelona, Paidós.
- [22] L.O. 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- [23] L.O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- [24] N. Laínez, *La importancia del coaching en la empresa*, Editorial Coach, Madrid, (2007).
- [25] Orti A. (2004): "La metodología del coaching-learning® en la gestión de las competencias para el aprendizaje del alumno universitario". En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, páginas: 519-543. Ed.: I.C.E.- Universidad de Deusto. Deusto.



## LÍDERES - COACHES - MENTORES: PROPULSORES DEL CAMBIO

### Azucena Vega Amuchástegui

Azucena Vega Amuchastegui (Bilbao, 1958) es un Coach Europeo Certificado por la International Coach Federation, ICF, con el rango PCC y entrenada con los mejores mentores internacionales, entre otros Sir. John Whitmore. Pionera en el ejercicio profesional del Coaching en el País Vasco, posee despachos en San Sebastián y Bilbao y ha "entrenado" a numerosos equipos y líderes empresariales e institucionales durante los últimos seis años.

Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad del País Vasco, trabajó como directiva de RTVE durante casi dos décadas. Articulista y conferenciante imparte clases de coaching y creatividad a coaches certificados ejerciendo de mentor de muchos de ellos. Es un miembro activo de la Asociación Española de Coaching, ASESCO, desde su fundación en el año 2.000 así como de la Asociación de Mujeres Empresarias de Guipúzcoa, ASPEGI.

Deseo expresar mi agradecimiento a las Universidades Politécnica y Complutense de Madrid así como a Miguel Aurelio Alonso y José Rodríguez -con quienes he cruzado correos electrónicos en las últimas semanas- por ofrecerme la oportunidad de compartir con ustedes una de mis pasiones confesables: **el Coaching, como un propulsor del cambio y como una herramienta transformadora, acaso revolucionaria, del mundo empresarial.** Vivo el Coaching como un *lovework* ya que con frecuencia me permite vivir estados de fluidez muy cercanos a la felicidad.

En ningún momento pretendo sentar cátedra, sino hacerles partícipes de mis conocimientos, experiencias e intuiciones, con la ilusión de que acaso un par de ideas puedan resultar inspiradoras.

Después de haber ejercido como directiva y líder de equipos de RTVE durante casi dos décadas, y de crear mi propia empresa de Coaching en 2002, en mi actual momento profesional me considero *un bonsái al norte del país* con despachos situados en Bilbao y San Sebastián especializados en Coaching Empresarial y en Mentoring a otros colegas. Esporádicamente imparto clases de Coaching y Creatividad.

Hasta la fecha he realizado más de 3000 horas de Coaching profesional, dato que según encuestas de la ICF (International Coach Federation) -referidas al año 2008- sólo alcanzan el 2% de todos los Coaches mundiales. En este sentido además de un *bonsái soy un canto rodado* y pertenezco a ASESCO, la Asociación Española de Coaching, desde su fundación, con el nº 10.077.

ASESCO se creó en el 1 de agosto de 2000 y reúne en la actualidad a 134 profesionales el ochenta por ciento de los cuales son certificados lo cual es una garantía de formación, calidad y ética así como un poderoso diferencial frente a otras organizaciones. En estas jornadas cuatro profesionales pertenecientes a ASESCO participamos activamente con otras tantas ponencias.

Entiendo que la mayoría de ustedes puedan estar en mayor o menor medida familiarizados con los conceptos de Liderazgo y Mentoring, sin embargo tal vez les resulte más desconocido el **Coaching, una emergente profesión y también un estilo gerencial.**

Dedicaré unos segundos a definir el término inglés **Coaching** cuya traducción exacta pudiera ser *entrenando* y que en el contexto empresarial se entiende como **un diálogo inteligente y estructurado entre adultos enfocado al logro de objetivos personales o profesionales. Un diálogo inteligente que se desarrolla en total confidencialidad y entre iguales cuya magia pasa por el diseño y seguimiento de un plan de acción.**

Más allá de esta definición "ortodoxa" para mí el Coaching es:

- El arte de mejorar la vida y los negocios.
- Una poderosa herramienta de transformación personal y social.
- Un elevador de conciencia: algo así como un arnés espiritual.
- Lo más parecido a la alquimia del siglo XXI.
- Y... **¡Pura acción en movimiento!**

El Coaching nace en los años ochenta en Estados Unidos vinculado al mundo de los deportistas de élite y al llamado *inner game* o juego interior en referencia al poder de la actitud. Timothy Gallwey y John Whitmore consiguieron que algunos atletas batieran marcas y récords a partir de idénticos entrenamientos y alimentación que sus compañeros pero diferente juego interior. El *inner game* demostró ser el *quid* del éxito de los atletas que lo practicaban en compañía de sus Coaches.

Los empresarios captaron la eficacia de la **metodología de aprendizaje y desarrollo** y comenzaron a aplicarla al mundo de los negocios con excelentes resultados en la cuenta de explotación. Hacia el año 2000 el Coaching comienza a extenderse por Europa instalándose en España, más-menos, en 2002. En estos seis años el número de Coaches en nuestro país ha crecido exponencialmente hasta el punto de que en la actualidad funcionan vigorosamente tres organizaciones gremiales: ICF, International Coach Federation, AECOP y la ya citada ASESCO.

A nivel mundial hay tres grandes escuelas de Coaching: la norteamericana, vinculada a Thomas Leonard; la europea, centrada en Timothy Gallwey y John Whitmore; y la sudamericana cuyos máximos exponentes son Rafael Echeverría y Julio Olalla. Quienes estén interesados en conocer en profundidad estadística la realidad del Coaching pueden abordar:

- La Encuesta de Mercado sobre el Coaching en España, EMCE 2008, realizada por Jaime Vacas y otros compañeros que participan en estas mismas jornadas.
- La encuesta SHERPA 08, de origen americano, con un margen de error inferior al 3%.

En cuanto al Coaching en nuestro país, evoluciona desde las organizaciones privadas hacia las Escuelas de Negocios y las Universidades lo cual es una buena noticia para todos los profesionales y para el mundo empresarial y está alineado con una tendencia

mundial. De hecho en Alemania el Coaching es una diplomatura. En España, el Coaching está presente -entre otras- en esta misma universidad (Politécnica), en la Universidad de Alcalá de Henares, en la Universidad de Deusto (en Bilbao), en la Universidad de Mondragón (en Guipúzcoa) y en la Universidad de Educación a Distancia, UNED.

Respecto a las fuentes de las que "bebe" y se alimenta el Coaching citaré tan sólo cuatro que permiten, a mi juicio, entender su utilidad para la sociedad contemporánea:

1. **La mayéutica socrática** o el arte de las preguntas inteligentes que ya en el siglo IV antes de Jesucristo lanzaba el filósofo Sócrates a sus discípulos en la creencia de que una buena pregunta es la mitad de la respuesta, acaso de la solución.
2. **La Psicología humanista y cognitiva** matizando que el Coaching no es terapia.
3. **La programación neurolingüística, o PNL.**
4. Y el Management empresarial. Personalmente soy una entusiasta lectora y practicante del concepto **Meta-Management** acuñado por Fred Koffman autor de la trilogía del mismo nombre y del volumen *Negocios Conscientes* recién editado en castellano.

Tras esta mini-introducción me propongo desarrollar la idea central de mi ponencia que no es otra sino que los Líderes, Coaches y Mentores son roles son intercambiables y transitorios que tienen algunas cosas en común. **Los Líderes, Coaches y Mentores, son:**

**Palancas del cambio,  
Propulsores evolutivos,  
Proveedores de esperanza,  
Facilitadores del acto de pensar.**

Antes de desarrollar estas ideas, permítanme que les cuente algo personal. A lo largo de mi existencia he tenido tres Líderes-Coaches-Mentores que me han marcado profundamente. El primero fue mi padre quien fallecido a los cincuenta años, en media hora, de un infarto. Lideró nuestra familia desde un origen de clase social proletaria a un extracto de clase media-alta haciendo el esfuerzo de compaginar al mismo tiempo su trabajo con estudios en la Universidad de Deusto, lo que le permitió llegar a ocupar un cargo de responsabilidad en el BBVA. Fue un líder referencial para mí y un coach increíble animándome a realizar deportes, actividades y estudios más propios, entonces -acaso todavía ahora- de un chico que de una niña. Soy lo que en lenguaje arquetípico junguiano denominan "Atenea o la hija del padre".

La segunda persona con un papel estelar en mi trayectoria vital fue una monja de mi colegio de las Esclavas del Sagrado Corazón, una mujer que me animó a participar en grupos de debate sobre temas extra-escolares en los que la diversidad generaba controversia, aprendizaje y crecimiento.

Por último, el Líder-Coach-Mentor más cercano a mí en la línea temporal y más vinculado a mi actual profesión, es Sir John Whitmore, autor del best seller *Entrenando para el desempeño*, traducido a una treintena de lenguas y pilar básico del coaching europeo. Whitmore es uno de mis mentores internacionales y de él he aprendido coraje

para ser espontánea (ser yo misma), coraje para ser el cambio que uno quiere ver en el mundo (inspirado en Gandhi), y coraje para entrenar a líderes. Durante los primeros años de mi ejercicio profesional me resistía a la insistencia de Whitmore de que entrenase a líderes. Finalmente me atreví a hacerlo en la convicción de que el cambio organizacional en el vértice de la pirámide productiva, dígame en la clase dirigente, empresarial, política, sindical o artística funciona a modo de "abono" que fertiliza la totalidad del sistema en su conjunto. De alguna manera la transformación de la cabeza del sistema es una metodología de cambio más rápida, más intensiva, acaso más eficaz.

## 1. LOS LÍDERES, COACHES Y MENTORES SOMOS PALANCAS DEL CAMBIO

Decía Einstein que... "sólo los locos pretenden seguir haciendo lo mismo y obtener resultados diferentes".

Entiendo que **el cambio es lo único permanente**

En un mundo que gira a la velocidad del vértigo, la supervivencia de las razas, los negocios, las carreras profesionales (y hasta la pareja) depende en gran medida de la capacidad de encarar los cambios con flexibilidad, elegancia y ánimo acaso ¡disfrutándolos!

Se dice que **los cambios abruman**

Cambios de empresa, fusiones, deslocalizaciones, diversidad racial, cultural, generacional, despidos, ascensos, traslados: todos los cambios exigen salir de la "zona de confort" (a la que somos tan aficionados) para aventurarnos en nuevos e inexplorados territorios que, a veces, abruman y sin embargo albergan la llamada "zona de oportunidad".

Si miramos la historia de la humanidad observamos, una y otra vez, que **sin cambios no se producen avances, innovaciones o mejoras.**

En 1968 el atleta estadounidense Dick Fosbury desafió todos los cánones deportivos del momento y se atrevió a probar alto nuevo: cogió carrilla y acometió el salto de altura -de espaldas- sobre el listón. El resto ya es historia: batió el record mundial y aportó el estilo de asalto que aún hoy se conoce con el nombre de Fosbury Flop.

## 2. LOS LÍDERES, COACHES Y MENTORES SOMOS PROPULSORES EVOLUTIVOS

En el sentido de que trabajamos en la parte alta de la pirámide de Maslow, en la zona en la que una vez satisfechas las necesidades básicas del ser humano (alimento, cobijo, pertenencia etc.) buscamos el sentido profundo a nuestra vida, el sentido último del que habló Viktor Frankl, la autorrealización, el desarrollo del máximo potencial.

La más poderosa herramienta que puede utilizar un ser humano para apoyar a otro es él mismo: sus conocimientos, experiencias, sentimientos, actitudes, su sentido del humor,

su corazón... por eso es importante que los Líderes, Coaches y Mentores sean personas íntegras que en verdad deseen compartir lo que saben y lo que son para mejorar a otros evitando escrupulosamente la tentación de clonar.

¿Cómo se contribuye a la evolución de un ser humano? Por lo que se refiere al Coaching, se busca el incremento de la conciencia mediante la aplicación de una metodología que por razones de tiempo y contexto resumiré en cuatro pasos:

- 1.- El *rapport*, o establecimiento de una relación de confianza.
- 2.- La escucha de calidad -llamada entre nosotros escucha 2b-.
- 3.- Las preguntas poderosas, desafiantes y abiertas.
- 4.- Y el *feedback* o efecto espejo con el que el Coach -tras pedir permiso- ofrece al líder honesta, rigurosamente, conceptos, ideas, datos, que reflejan sus puntos ciegos, o áreas de mejora en el desempeño personal y profesional.

El incremento de la conciencia personal frena la fragmentación en la que vive el ser humano en la actualidad escindido en mil roles ya que reúne en un todo armónico las piezas del *puzzle* de la identidad.

### 3. LÍDERES, COACHES Y MENTORES COMO PROVEEDORES DE ESPERANZA

Hace un par de semanas explicaba en Valencia a un grupo heterogéneo de personas qué es el Coaching. En el turno de preguntas una chica de unos treinta años compartió ante los presentes su enorme dificultad para imaginar un futuro esperanzador, para volar hacia sus propios sueños. La pregunta me entristeció y le animé a que se permitiera extender las alas que, en algún momento de su biografía algo o alguien tal vez había recortado. Le aporte la certeza bíblica de que hay que "creer para ver" y de que probase a soñar mientras, al mismo tiempo, diseñaba un plan de acción que permitiera hacer alcanzable su sueño. Y que -si lo deseaba- lo compartiera conmigo por email.

Esa treinteañera pertenece -como muchos de los estudiantes de esta universidad- a la llamada *Generación Einstein*, personas entre 25 y 35 años, muy rápidas, enganchadas a las nuevas tecnologías, que aprecian el trabajo en equipo, relativizan las carreras profesionales en función del clima laboral de las empresas, y que otorgan mucha importancia a su vida personal. En muchos casos se trata de personas con enorme talento que alcanzan posiciones directivas y hallan severas dificultades de adaptación a los valores corporativos imperantes. El trabajo con un Coach facilita tanto la integración de estas personas como la aceptación de la diversidad de los equipos y, con ello, el logro de objetivos y la mejora de la cuenta de resultados. Los Líderes, Coaches y Mentores somos proveedores de esperanza una idea que originalmente se atribuye al político y filósofo chino Confucio. La esperanza de la que hablo no es un *soufflé* sino un punto de partida hacia el logro en tres fases:

- La etapa gaseosa o de permitirse soñar.
- La etapa líquida, del diseño de objetivos Smart o Grow y de planes de acción.
- Y la etapa sólida del logro de la meta.

#### 4. LOS LÍDERES, COACHES Y MENTORES FACILITAMOS EL ACTO DE PENSAR

No me refiero a enredar una y otra vez lo que Krishnamurti denominaba la "madeja del pensamiento": es decir, a dar vueltas obsesivas a las preocupaciones cotidianas (como hacen los hamsters en sus ruedas), sino a pensar desde el sosiego y desde la ausencia de ideas limitantes, es decir, de una manera libre. Las preguntas socráticas ayudan mucho en este proceso, la escucha de calidad aporta, el re-encuadre y apertura de los enfoques que en la mayoría de nosotros tienden a ser mono-rail resulta liberador y la visión que nos otorga el *feedback*, a modo de espejo retrovisores nos permite nuevas maniobras vitales y profesionales. Según afirmaba Marcel Proust "el verdadero viaje de descubrimiento no consiste en ver nuevos mundos, sino en tener nuevos ojos".

En la llamada sociedad del aprendizaje los cambios se producen veloces por lo que no resulta fácil ni habitual pararse voluntariamente a pensar en qué es lo que realmente, realmente, realmente deseamos y en el para qué de nuestros anhelos.

Por otro lado compruebo a diario en mi trabajo como Coach de Directivos que en el vértice alto de la pirámide productiva hace frío y a ratos sopla la soledad, un viento gélido que hiera. Lo decía Víctor Hugo: "Todo el infierno está contenido en la palabra soledad". Hay que mostrarse fuerte, seguro, imbatible, sin fisuras ¿Con quién compartir preocupaciones, dificultades, estrategias, miedo o vulnerabilidad? ¿Con quién pensar sin ser juzgado, desde la libertad?

Un auténtico Líder, un auténtico Coach, un auténtico Mentor, buscará afanosamente que la persona con la que trabaja desarrolle su máximo potencial, que alcance el éxito en sus propios términos, con sus propios valores y creencias y para ello es imprescindible que se tome tiempo para pensar. Pensar, sin cantos de sirena y sin ruido. En síntesis: Los Líderes, Coaches y Mentores somos...

**Palancas del cambio,  
Propulsores evolutivos,  
Proveedores de esperanza y  
Facilitadores del acto de pensar.**

#### 5. CONSEJOS COMO MENTORA DE COACHES

Entre los asistentes hay bastantes Coaches profesionales que me han hecho llegar su deseo de que comparta algunas claves para el exitoso desarrollo de sus carreras... La verdad es que no tengo todas las respuestas, ni poseo una varita mágica... Cuando ejerzo de mentora de Coaches, además de formarse con la mejor escuela, suelo recomendar que empiecen por leer el *Libro Negro del Emprendedor*, de Fernando Trías de Bes, profesor del IESE, en el que se explica con nitidez que la vocación y la formación (en cualquier campo) aún siendo necesarias no son suficientes para asegurar una carrera de éxito como autónomo ya que es necesario ser corredor de fondo, poseer espíritu luchador, capacidad de competir y, acaso, dice Fernando, capacidad de sufrir.

Algunos de los requisitos que pueden asegurar (en cierta medida) una carrera como Coach son:

- Tener un *background* laboral interesante;
- Haber dirigido equipos;
- Poseer una sólida formación (muy conveniente ser licenciado);
- Estar enfocado al logro de objetivos;
- Gestionar con eficacia el tiempo;
- Poseer la capacidad de comunicar, y de establecer empatía así como ciertas nociones de marketing o -al menos- de *branding* o proyección de marca personal.
- Y, desde luego, honrar el código de ética de la profesión. Ser una persona íntegra.
- En una palabra, hay que tener ciertos rasgos emprendedores para transformar la idea en el proyecto y el proyecto en una realidad sostenible, lo que conlleva la misma dosis de riesgo que de oportunidad, como sabiamente nos enseñan los orientales.

Algunos de los errores habituales de los Coaches al comienzo de su carrera:

- El desánimo cuyo antídoto es la persistencia, madre del logro;
- La prisa, cuyo antídoto es la paciencia para acompasar las necesidades propias al ritmo del mercado;
- El desdén por las nuevas tecnologías (escribir un blog, crear una página web, pertenecer a redes profesionales como Neurona, Xing...);
- Y el desconocimiento de las técnicas del *branding* para darse a conocer en segmentos de mercado sensibles, receptivos y necesitados de Coaching.

Por último y para cerrar este capítulo quisiera dejarles con la idea de que el Coaching es un entrenamiento mental/ emocional para el alto rendimiento.

## 6. COACHING EN EL CONTEXTO EMPRESARIAL

En nuestro país existen numerosas experiencias documentadas de Coaching empresarial con excelentes resultados llevadas a cabo en empresas como Telefónica, Ford, Caja Madrid, Banco Atlántico, Ikusi, L'Oréal, o la corporación Inasmet-Tecnalia en la que ahora mismo trabajo con miembros del consejo de dirección. Pueden ampliar esta información en el libro que les recomiendo *Coaching mitos y realidades*.

En cuanto a los números del coaching son los siguientes:

**El ROI o retorno de la inversión en Coaching** es de seis veces el tiempo y el dinero invertidos, según estudios realizados por Javier Targhetta, profesor asociado de esta Universidad (Politécnica de Madrid) y publicados en el libro *Coaching, realmente* (Pearson, Prentice Hall, 2006).

**El 60% de las empresas Fortune utilizan el Coaching con regularidad.**

Las compañías británicas utilizan "entrenamiento" para sus líderes y equipos en un 87% de los casos ya que consideran que con ello merman sustancialmente la fuga de talentos, y reducen el fracaso de los directivos en cuanto a logro de objetivos.

**El Coaching es un modelo de mejora que promueve la Q de calidad de las personas a partir del llamado apalancamiento de sus fortalezas en el DAFO.**

En el mundo de la empresa es una verdad aceptada que el **80% de todos los problemas tienen algo que ver con dificultades en la comunicación** algo que mejora mucho con entrenamiento.

## 7. DESPEDIDA

Quisiera cerrar mi intervención con la idea de que todos tenemos el derecho y el deber de ser felices mientras gozamos del privilegio de estar vivos.

Nosotros lo estamos y en calidad de aprendices, acaso aprendices de mago, desde la humildad, podemos aportar al mundo impulsando cambios, consciencia, esperanza y facilitando el acto sagrado de pensar en la certeza de que poseemos en nosotros mismos todos los ingredientes necesarios para convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, igual que esta bellota que sostengo en mi mano, tiene todo lo preciso para convertirse en un poderoso y bellissimo roble.

Recuerden que he traído para ustedes algunas bellotas del Bosque de Irati como metáfora aristotélica entre lo que somos (la bellota) y lo que podemos llegar a ser (el poderoso roble). Sus preguntas, si las hubiera, serán bienvenidas. Muchas gracias por su atención.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- [1] Coaching, la última palabra en desarrollo de liderazgo. Varios autores. Editorial Prentice Hall. 2001.
- [2] Entrenando para el desempeño empresarial. John Whitmore. Editorial Paídos Empresa. 1992.
- [3] Coaching para el éxito. Autora: Talane Miedaner. Editorial Urano. 2000.
- [4] Coaching, mitos y realidades. Coordina los textos: Javier Cantera. Editorial: Pearson (Prentice Hall). 2004.
- [5] Coaching. Autor: Daniel E.Feldman. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- [6] Remando Juntos, Coaching para Equipos. Autor: Germán Nicolás. Editorial Lid 2006.
- [7] Coaching cambio en las organizaciones. Françoise Kourilsky. Editorial Pirámide 2004.

- [8] Arte y Ciencia del Coaching. Leonardo E. Ravier. Editorial Dunken.2005.
- [9] Coaching con PNL. Joseph O'Connor y Andrea Lages. Editorial Urano 2004.
- [10] Coaching de equipos. Alain Cardon. Gestión 2000.
- [11] Coaching, herramientas para el cambio. Robert Dilts. Urano.
- [12] The Business and Practice of Coaching. Lynn Grodzki y Wendy Allen. Editorial Norton, en Amazon.
- [13] Coaching, realmente. Varios autores. Pearson, Prentice Hall.
- [14] Zen Coaching. Javier Carril. Ediciones Díaz de Santos.

## REFERENCIA

*COACHING ESTRATÉGICO* C/ San Marcial 8, 1º-B-4. 20005 San Sebastián.

Teléfono: +34 943 420 879 Blog: [www.azucenavegacoach.com](http://www.azucenavegacoach.com)

Email: [azucenavega\\_coach@yahoo.es](mailto:azucenavega_coach@yahoo.es)



## EL FUTURO DEL COACHING EN ESPAÑA

### Viviane Launer

Master Coach Profesional certificado por International Coach Federation

Coach destacada por los Top Ten

Autora de "Coaching, un camino hacia nuestros éxitos", Pirámide 2007

Y de "Prácticas de Coaching, Lid editorial, 2008

[www.coaching-spain.com](http://www.coaching-spain.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos 4 años estamos percibiendo que la profesión de coach parece haber crecido exponencialmente en España. Cada vez más personas dicen "dedicarse al coaching", y es por ésto que parece oportuno contestar a la pregunta: ¿qué es un coach? Y distinguir así el grano de la paja.

### Desarrollo

Hay muchas definiciones de lo que es un coach:

"El coach es un profesional que ayuda a encontrar el camino, a eliminar obstáculos y a sacar el mejor partido a nuestras capacidades."

"Acompaña a individuos, grupos y/o organizaciones en sus procesos de cambio, enseñando a inventar herramientas y soluciones que faciliten un "renacer" personal, profesional, organizacional."

"Logra que su cliente combine planes realistas del aquí/ahora con la visión de futuro. Este lazo genera esperanza y coraje para vivir plenamente una vida plétórica."

"Favorece la resistencia autorregenerativa frente a la adversidad y confianza en el futuro."

"Muestra cómo asumir compromisos consigo mismo y con otros."

El profesional del coaching debe reunir ciertas características básicas que le permitirán cumplir con su función. ¿Cuáles son esas características?

### Características de un coach

Un buen coach es una persona que está en un proceso de aprendizaje constante, por lo tanto, no puede estar aislado. El ser miembro de un grupo de trabajo o de una asociación profesional con un código ético compartido es una garantía de calidad.

Debe poseer una formación mínima específica, que no es suficiente ya que determinados aspectos de la práctica de la profesión tienen que ver con aspectos emocionales que no son fáciles de enseñar: se tienen o no se tienen. El coaching es un arte y una parte importante del desempeño del coach se efectúa "con el corazón".

En consecuencia, consideramos que todo coach debería pasar por un profundo trabajo de autoanálisis, antes de comenzar a trabajar, ya que así podrá evitar las proyecciones, los abusos de posición dominante, y sobre todo, la mala gestión del transfer y del transfer inverso.

Por último, en la relación coach-coachee son esenciales algunos rasgos como la confianza, la seguridad en la discreción y el respeto al secreto profesional y la existencia de una comunicación sincera, abierta y fluida.

Todas estas condiciones y características de nuestra profesión implican que exista un código deontológico, que haya una definición de las competencias claves, que se certifique a los coaches de forma neutra y válida, y que durante el desarrollo de su trabajo cuenten con la supervisión de un coach con mayor experiencia.

## 2. LAS COMPETENCIAS CLAVES DEL COACH SEGÚN LA ICF

Son un conjunto de once competencias claves, que tendrá que reunir el coach para ejercer correctamente su profesión, pero también nos dan multitud de pistas sobre aspectos a tener en cuenta en las relaciones con los clientes.

Estas 11 competencias definidas por la International Coaching Federation (ICF) han sido escritas para establecer un marco de condiciones y enfoques que sirvan de referencia en el desenvolvimiento profesional. También son útiles para comparar y contrastar lo que se espera de un programa de formación específico de coaches y la formación que se haya recibido o se vaya a recibir. Por otra parte, se utilizan como base para el examen del proceso de certificación de ICF.

Las competencias básicas se han agrupado en cuatro apartados. Los grupos y las competencias individuales no están ni ponderadas ni ordenadas según su importancia o prioridad. Todas pueden considerarse críticas o claves y por lo tanto, deben ser demostradas por cualquier coach competente.

### **A. ESTABLECER LOS CIMIENTOS**

1. Adherirse al código deontológico y estándares profesionales
2. Establecer el acuerdo de coaching

### **B. CREAR CONJUNTAMENTE LA RELACIÓN**

3. Establecer confianza e intimidad con el cliente
4. Estar presente en el coaching

### **C. COMUNICAR CON EFECTIVIDAD**

5. Escuchar activamente
6. Realizar preguntas potentes
7. Comunicar directamente

### **D. FACILITAR APRENDIZAJE Y RESULTADOS**

8. Crear consciencia
9. Diseñar acciones
10. Planificar y establecer metas
11. Gestionar progreso y responsabilidad

Para su mejor comprensión, cada una de las competencias listadas tiene una definición y los comportamientos asociados, que se consideran imprescindibles en cada interacción de coaching (escrito en letra regular), o aquellos que se requieren en situaciones específicas y, por lo tanto, no estarán necesariamente presentes en cada interacción de coaching (en cursiva).

### **A. ESTABLECER LOS CIMIENTOS**

#### **1. Adherirse al código deontológico y estándares profesionales**

- Capacidad de comprender la ética y los estándares del coaching y de aplicarlos apropiadamente en todas las situaciones de coaching.
  - a) *Comprende y exhibe en su propio comportamiento los Estándares de Conducta de la ICF.*
  - b) *Entiende y respeta el Código Deontológico de la ICF*
  - c) *Comunica claramente las distinciones entre coaching, consultoría, psicoterapia y otras profesiones de apoyo.*
  - d) *Refiere el cliente a otro profesional de apoyo en caso necesario, sabiendo cuando esto es necesario y cuáles son los recursos disponibles.*

#### **2. Establecer el acuerdo de coaching**

- Habilidad de entender lo que se necesita en cada interacción específica de coaching y establecer el acuerdo con cada nuevo cliente sobre el proceso y la relación de coaching.
  - a) *Entiende y trata con el cliente de una manera efectiva las líneas generales y parámetros específicos de la relación de coaching (por ejemplo: aspectos logísticos, honorarios, concertación de citas, participación de terceras personas si fuera necesario, etc.)*
  - b) *Alcanza acuerdos sobre lo que es adecuado y lo que no, dentro de la relación, lo que se ofrece y lo que no se ofrece, y todo lo referente a las responsabilidades del coach y del cliente.*
  - c) *Determina si hay un encaje efectivo entre su método de coaching y las necesidades del cliente potencial.*

## **B. CREAR CONJUNTAMENTE LA RELACIÓN**

### **3. Establecer confianza e intimidad con el cliente**

- Habilidad para crear un entorno seguro que contribuya al desarrollo de respeto y confianza mutuos.
  - a) Da muestras de interés genuino por el bienestar y el futuro del cliente.
  - b) Demuestra continuamente integridad personal, honestidad y sinceridad.
  - c) Establece acuerdos claros y cumple las promesas.
  - d) Demuestra respeto por las percepciones del cliente, su estilo de aprendizaje y manera de ser.
  - e) Apoya constantemente y anima nuevos comportamientos y acciones, incluyendo aquellos que suponen asumir riesgos y miedo al fracaso.
  - f) *Pide permiso al cliente para adentrarse en temas delicados o que sean nuevos para el cliente.*

### **4. Estar presente en el coaching**

- Habilidad para tener plena conciencia y crear relaciones espontáneas de coaching con el cliente, usando un estilo abierto, flexible y que demuestre seguridad y confianza.
  - a) Está presente y es flexible durante el proceso de coaching, "bailando" en el momento.
  - b) Utiliza su intuición y confía en su saber interno – hace caso a sus "corazonadas".
  - c) Está abierto a no saber y a correr riesgos.
  - d) Ve diversas maneras de trabajar con el cliente, y escoge en cada momento la más efectiva.
  - e) Utiliza hábilmente el sentido del humor para crear un tono ligero y con energía.
  - f) *Cambia de perspectivas con seguridad y experimenta con nuevas alternativas a sus propias acciones.*
  - g) *Demuestra confianza cuando trata con emociones fuertes y tiene auto-control, de manera que no se ve desbordado ni dominado por las emociones del cliente.*

## **C. COMUNICAR CON EFECTIVIDAD**

### **5. Escuchar activamente**

- Habilidad para enfocarse completamente en lo que el cliente dice y lo que no dice, entender el significado de lo que se dice en el contexto de los deseos del cliente, y apoyar al cliente para que se exprese.
  - a) Atiende al cliente y sus necesidades y objetivos, no según las necesidades y objetivos que el coach tiene para el cliente.

- b) Escucha las preocupaciones, metas, valores y creencias del cliente sobre lo que éste considera que es posible y lo que no lo es.
- c) Ve la diferencia entre las palabras, el tono de voz y el lenguaje corporal del cliente.
- d) Resume, parafrasea, reitera, refleja lo que el cliente ha dicho para asegurar claridad y comprensión.
- e) Anima, acepta, explora y refuerza al cliente para que exprese sus sentimientos, percepciones, preocupaciones, creencias, sugerencias, etc.
- f) Integra y construye basándose en las ideas y sugerencias del cliente
- g) *Extrae lo esencial de lo que el cliente comunica y le ayuda a llegar a ello sin perderse en largas historias descriptivas.*
- g) *Permite al cliente expresar o "ventilar" su situación sin emitir juicios de valor ni quedarse enganchado en ella, con el fin de poder continuar el proceso.*

## 6. Realizar preguntas potentes

- Habilidad de hacer preguntas que revelen la información necesaria para sacar el mayor beneficio para el cliente y la relación de coaching.
  - a) Hace preguntas que reflejan la escucha activa y la comprensión del punto de vista del cliente.
  - b) Hace preguntas que evoquen descubrimiento, toma de conciencia, compromiso o acción (por ejemplo, aquellos que desafían las presunciones del cliente).
  - c) Hace preguntas abiertas que aporten mayor claridad, posibilidades o nuevos aprendizajes.
  - d) Hace preguntas que lleven al cliente hacia lo que desea, no preguntas que lleven al cliente a justificarse o mirar al pasado.

## 7. Comunicar directamente

- Habilidad para comunicarse de manera efectiva durante las sesiones de coaching, y utilizar el lenguaje de modo que tenga el mayor impacto positivo posible sobre el cliente.
  - a) Es claro, articulado y directo al aportar y compartir feedback.
  - b) Reencuadra y articula para ayudar al cliente a entender desde otra perspectiva, lo que éste quiere o aquello de lo que no está seguro.
  - c) Indica claramente los objetivos del coaching, la agenda de la sesión, y el propósito de las técnicas o ejercicios.
  - d) Utiliza lenguaje apropiado y respetuoso con el cliente (no sexista, ni racista, demasiado técnico, jerga...)
  - e) *Utiliza metáforas y analogías que ayuden a ilustrar un tema o pintar un cuadro con palabras.*

## D. FACILITAR APRENDIZAJE Y RESULTADOS

### 8. Crear consciencia

- Habilidad de integrar y evaluar con precisión múltiples fuentes de información y de hacer interpretaciones que ayuden al cliente a ganar consciencia y de ese modo alcanzar los resultados acordados.
  - a) Va más allá de lo que se dice al determinar las preocupaciones del cliente, no dejándose llevar por la descripción que hace el cliente.
  - b) Propone reflexiones e indagaciones en busca de una mayor comprensión, conocimiento y claridad.
  - c) Identifica para el cliente sus preocupaciones ocultas, las maneras fijas y típicas de percibirse a sí mismo y al mundo, las diferencias entre los hechos y su interpretación, las disparidades entre sus pensamientos, sensaciones y acciones.
  - d) Ayuda a los clientes a descubrir para ellos mismos nuevos pensamientos, creencias, percepciones, emociones, humores, etc. que le refuerzan en su capacidad para actuar y alcanzar lo que es importante para ellos.
  - e) Comunica perspectivas más amplias a los clientes y les inspira a comprometerse para cambiar sus puntos de vista y encontrar nuevas posibilidades para la acción.
  - f) Ayuda a los clientes a ver los diferentes factores interrelacionados que les afectan, tanto a ellos mismos como a sus comportamientos (por ejemplo: pensamientos, emociones, cuerpo, historial).
  - g) Expresa nuevos descubrimientos a los clientes de maneras que sean útiles y con significado para éstos.
  - h) *Identifica en los clientes sus puntos fuertes, las áreas importantes de aprendizaje y desarrollo, y qué es lo más importante para tratar durante el coaching.*
  - i) *Pide al cliente que distinga entre asuntos triviales y relevantes, comportamientos situacionales sobre otros recurrentes, cuando detecte discrepancias entre lo que se ha dicho y lo que se ha hecho.*

### 9. Diseñar acciones

- Habilidad para crear con el cliente oportunidades para desarrollar el aprendizaje continuo, tanto durante el coaching como en situaciones de la vida o el trabajo, y para emprender nuevas acciones que conduzcan del modo más efectivo hacia los resultados acordados.
  - a) Desarrolla ideas conjuntamente y ayuda al cliente a definir acciones que permitan al cliente demostrar, practicar y profundizar nuevos aprendizajes.
  - b) Ayuda al cliente a enfocarse y explorar sistemáticamente las preocupaciones y oportunidades específicas claves para alcanzar las metas.

- b) Compromete al cliente a explorar ideas y soluciones alternativas, a evaluar opciones y a tomar decisiones relevantes.
- c) Promueve la experimentación y el auto-descubrimiento activos, en los cuales el cliente aplique lo que ha sido discutido y aprendido inmediatamente después de las reuniones de coaching, bien en su vida o en su trabajo.
- d) Celebra los éxitos del cliente y las capacidades de crecimiento en el futuro.
- e) Desafía las presunciones y perspectivas del cliente provocando nuevas ideas y encontrando nuevas posibilidades para la acción.
- f) *Plantea y defiende puntos de vista que estén en concordancia con las metas del cliente y le invita a que los considere sin ningún compromiso por su parte.*
- g) *Ayuda al cliente a "hacerlo ahora" en la sesión de coaching, aportando apoyo inmediato.*
- h) *Anima al cliente a ir siempre más allá y aceptar desafíos pero a un ritmo cómodo para el aprendizaje.*

#### 10. Planificar y establecer metas

- Habilidad para desarrollar y mantener con el cliente un plan de coaching efectivo.
  - a) Consolida la información recogida y establece un plan de coaching y metas de desarrollo con el cliente que tratan sus preocupaciones así como las principales áreas de aprendizaje y desarrollo.
  - b) Crea un plan con resultados que son alcanzables, medibles, específicos y con fechas determinadas.
  - c) *Hace ajustes a lo planificado, en función de lo que se justifique por el proceso del coaching y por los cambios en la situación.*
  - d) *Ayuda al cliente a identificar y acceder a diferentes recursos para aprender (por ejemplo: libros, otros profesionales,...)*
  - e) *Identifica y apunta los primeros éxitos que son importantes para el cliente.*

#### 11. Gestionar progreso y responsabilidad

- Capacidad de poner la atención en lo que realmente es importante para el cliente y dejar la responsabilidad para actuar en manos del cliente.
  - a) Plantea y pide claramente al cliente acciones que le dirijan hacia las metas planeadas.
  - b) Demuestra seguimiento a través de preguntas al cliente sobre las acciones a las cuales se había comprometido en sesiones previas.
  - c) Da reconocimiento al cliente sobre lo que ha hecho, lo que no ha hecho, ha aprendido o se ha dado cuenta desde la sesión anterior.

- d) Prepara, organiza y repasa eficazmente con el cliente la información obtenida a lo largo de las sesiones.
- e) *Mantiene al cliente sobre la pista entre sesiones prestando atención al plan de coaching y sus resultados, líneas de actuación acordadas y temas para futuras sesiones.*
- f) *Se enfoca en el plan de coaching pero también está abierto para ajustar comportamientos y acciones basadas en el proceso de coaching y cambios de dirección en las sesiones.*
- g) *Es capaz de retroceder y avanzar en el escenario general a donde se dirige el cliente, fijando el contexto de lo que se está discutiendo y a dónde quiere ir el cliente.*
- h) *Promueve autodisciplina en el cliente e impulsa la responsabilidad del cliente sobre lo que dice que va a hacer, por los resultados de una acción deseada, o por un plan específico con plazos determinados.*
- i) *Desarrolla la capacidad del cliente para tomar decisiones, tratar preocupaciones o temas claves, y desarrollarse a sí mismo (obtener feedback, determinar prioridades, fijar el ritmo de aprendizaje, reflexionar sobre y aprender de las experiencias propias).*
- j) *Enfrenta al cliente de un modo positivo con el hecho de que no llevó a cabo las acciones acordadas.*

### 3. LA SUPERVISIÓN DEL COACH

La supervisión consiste en que otro profesional con más experiencia analice junto con el coach un proceso que esté realizando. Es indispensable para el buen ejercicio del coaching.

La razón básica es que estamos trabajando con personas y una muestra del respeto por nosotros mismos y por nuestros clientes es tener una buena supervisión profesional, porque:

- es una garantía para el cliente por los errores que se puedan cometer en el ejercicio de la profesión.
- es la mejor forma de continuar aprendiendo a medida que se trabaja con los clientes.
- es una forma de recibir una información preciosa sobre uno mismo, para continuar creciendo siempre.

Toda persona que ejerce una profesión relacionada con la ayuda y el crecimiento de los demás debe ser supervisada por otro profesional que la guíe para comprender lo que está pasando en su trato con el otro (proyecciones, transfer, contra transfer, etc.)

La supervisión permite descargar las emociones relacionadas con determinadas situaciones de la misión, o con las creencias y vivencias del coach. Como todos sabemos,

la historia personal del coach puede interferir haciéndole creer que tiene que "salvar" a su cliente.

Quien realice el proceso de supervisión deberá ser alguien que reúna experiencia real y reconocida como coach.

Deberá ser capaz de establecer una metacomunicación que le permita, a partir del momento que detecte los síntomas del transfer y del transfer inverso, señalarlos, y conducir al coach y coachee a la situación de empatía inicial.

No debemos olvidar que ésta es una profesión solitaria y se tienen pocas ocasiones para intercambiar puntos de vista o para tomar distancia y recibir otras opciones sobre la forma de actuar.

### **Objetivos**

El objetivo primero de la supervisión no es resolver problemas ni aconsejar. El supervisado es acompañado en un proceso que le ayudará a mejorar la comprensión acerca de su funcionamiento profesional en todos los niveles, adquiriendo mayor lucidez sobre el conjunto de aspectos personales e institucionales que pueden afectar su actividad. La finalidad de la supervisión es una mayor autonomía profesional.

### **Entrevistas**

En las entrevistas se trabajan situaciones concretas y actuales de la vida profesional del supervisado. Por lo tanto, la vida personal no es objeto de supervisión y la confidencialidad deberá estar siempre garantizada.

Pueden ser individuales o grupales. La supervisión grupal es una experiencia interesante porque aporta diferentes puntos de vista, pero se debe tener claro que es indispensable la figura del supervisor, ya que los participantes no son supervisores.

### **Proceso**

La supervisión es una reflexión profunda sobre la experiencia profesional. Es más que un análisis intelectual, es un esfuerzo de comprensión de la persona en su totalidad, integrando aspectos cognitivos, relacionales y emocionales. No es una forma de terapia. Es una confrontación personal del supervisado en su rol profesional.

## **4. FUTURO DE LA SUPERVISIÓN DEL COACHING**

- Es obligatoria en la mayoría de los procesos de certificación de las asociaciones de coaches.
- Cada vez más clientes piden al coach que realice un proceso de supervisión.
- Los coaches son cada vez más conscientes de sus limitaciones y puntos de ceguera y están deseosos de obtener mejores resultados en sus prácticas, por lo tanto, tienen interés en participar en estos procesos

## 5. CONCLUSIONES:

Los Coaches profesionales que deseen ser reconocidos como tal, seguir aprendiendo y perfeccionar sus habilidades como Coaches y así obtener mejores resultados tienen interés en ser miembros de una asociación de coaches en la cual puedan compartir conocimiento, un código deontológico y seguir perfeccionando su praxis.

Asimismo, deberán ser supervisados de forma individual o colectiva, presencial o telefónica lo que les permitirá ser conscientes de ciertos mecanismos psicológicos, de mejorar su calidad en su ejercicio profesional y de continuar desarrollando sus talentos de Coach.

## LIDERANDO DESDE LA INTUICIÓN

### Jorge Salinas

Fundador de Atesora y co-Fundador de Lider-haz-GO!  
e-mail: [jsalinas@atesora.es](mailto:jsalinas@atesora.es) web: <http://www.atesora.es>  
C/ Adolfo Pérez Esquivel, 3  
Parque Empresarial de Las Rozas  
28230 Madrid

### RESUMEN

*Una delgada línea separa la demencia de la cordura cuando un líder toma decisiones bajo presión. La intuición es un preciado tesoro que cuando escasea, convierte al líder de éxito en un manager del montón.*

*La intuición es como un "saber" que no proviene de un camino racional y que no puede explicarse. Las intuiciones se pueden presentar habitualmente como reacciones emotivas repentinas a determinados eventos o sensaciones, a veces corporales.*

*Realmente lo que hace el manager sin darse cuenta es utilizar su capacidad de "feed forward", entendida ésta, como una capacidad predictiva, no cognitiva, proveniente de experiencias anteriores almacenadas en su subconsciente.*

*En definitiva la intuición es un conocimiento inconsciente que a pesar de no ser racional influye sobremanera en la forma en la que se construyen estructuras racionales.  
Desde el coaching acompañamos a profesionales para que tomen consciencia del poder de su intuición irracional*

### A VECES UNA BUENA RAZÓN ES SUFICIENTE PARA TOMAR UNA DECISIÓN

Cuando el pasado verano disfrutaba de unas fantásticas vacaciones en **Nepal** con mi familia, hicimos una parada para conocer la **Selva de Chitwan**, uno de los Reales Parques más conocidos de Asia y asequibles desde **Katmandú**, a través de un accidentado y sinuoso recorrido por carretera.

En este Parque, una de las actividades que contratamos fue un recorrido de media jornada por la selva a lomos de un elefante. Yo pensaba que se trataría de la típica actividad organizada para turistas donde veríamos una línea interminable de paquidermos transportando a un sinfín de turistas ávidos por conseguir unas buenas fotos y por un camino perfectamente señalizado. Mi agradable sorpresa fue que nos

presentaron a un lugareño, dueño de un elefante, que nos guió tan sólo a nosotros a través de una frondosa selva apartando la vegetación a manotazos.

Yo no entendía como nuestro guía era capaz de saber por donde íbamos. A veces se paraba y, adoptando una postura erguida, trataba de otear el horizonte. Compleja labor en esas circunstancias. A veces desmontaba del animal y buscaba huellas bajo el agua mientras evitaba las abundantes sanguijuelas del lugar. Incómodos y desagradables parásitos tan habituales por aquellos lares.

Cada vez que volvía a montar, azuzaba con decisión a nuestro medio de transporte en una determinada dirección. ¿Cómo sabe por dónde ir? ¿Qué información utiliza para tomar decisiones?

Verdaderamente su labor tuvo éxito porque fuimos capaces de avistar y acercarnos sin dificultad a buena parte de la fauna de la zona. Ciervos, jabalíes y rinocerontes fundamentalmente.

De regreso al hotel, pude hacerle esas mismas preguntas al guía local, amigo y vecino del guía y dueño del elefante, y éste me respondió sin dudar "es fácil, utiliza su intuición".

Ciertamente la intuición nos ayuda a tomar y a simplificar determinadas decisiones. Pero..... ¿cómo funciona?

Hay quien dice que la intuición es irracional. Mi opinión es que la intuición es racional aunque inconsciente. Tiene una base experiencial y está muy relacionada con la memoria del subconsciente.

Yo la defino como nuestra capacidad predictiva, pero no cognitiva, que proviene de experiencias del pasado donde nos hemos encontrado con situaciones, personas o cosas que tenían características similares a las que nos enfrentamos en el presente.

De alguna forma es lo que podríamos llamar nuestro "feed forward", es decir nuestra capacidad de adivinar en determinadas circunstancias.

La mala noticia es que hoy por hoy no tenemos el poder para controlar esta capacidad.

Por todos conocida es la habilidad que tienen algunos hombres trabajadores del campo para predecir el tiempo que va a hacer. Si lloverá en el día de hoy.

En alguna ocasión en la que he disfrutado de un fin de semana en alguna bonita región del interior español, me he levantado y, mirando al cielo, he dicho "la que va a caer". Me preparo para combatir la lluvia. Impermeable, paraguas y el resto de artilugios para la situación y al salir me tropiezo al lugareño que me dice "hoy no va a caer ni una gota. Esas nubes no traen agua". Yo pienso que debe haber perdido el juicio porque el horizonte está negrísimo. Sin embargo conforme avanza el día me doy cuenta que el buen hombre tenía razón.

¿Cómo lo sabía?. ¿Qué conocimientos tiene para hacer tal predicción?.

Ninguno en particular. Sólo el que proviene de su experiencia. El haber heredado sabiduría de su padre y de su abuelo y mirar al cielo cada mañana para después comprobar que es lo que ocurre. La experiencia como precursora de la intuición.

**Cuanta más experiencia tenemos en un determinado ámbito, más intuición desarrollamos en relación a ese ámbito.**

El viejo refranero español dice que *"más sabe el diablo por viejo que por diablo"*, lo que se podría traducir por "más intuición desarrollamos cuanto más experiencia vamos acumulando"

No tiene nada que ver con nuestra clase social ni con nuestro entorno cultural. Tiene que ver con la cantidad de circunstancias vividas y gente conocida en un determinado ambiente. A más experiencia, más intuición.

Nuestra razón lanza de forma inmediata e inconsciente, hipótesis y modelos en relación a lo que observamos, lo compara con el pasado y en base al resultado toma una decisión.

Como estudioso y apasionado del papel que desempeñan nuestras emociones en nuestra vida, me he preguntado y tengo alguna hipótesis de la incidencia que estas tienen en relación con la intuición.

Detrás de toda intuición siempre hay una emoción y, a su vez, ésta, siempre es la precursora de una acción.

La etimología latina del vocablo emoción es *"emovere"*, *el impulso que nos induce a la acción*

*El mecanismo sería el siguiente:*

1. *Observamos un evento con personas, cosas y circunstancias como protagonistas.*
2. *Nuestra mente de forma inconsciente lo compara con patrones vividos en el pasado*
3. *Nuestra razón lanza una hipótesis de lo que puede acontecer*
4. *Se dispara una emoción*
5. *Se produce una acción (comportamiento)*

Afortunadamente en todo este mecanismo, la racionalidad juega un papel desde el subconsciente. Cuando la racionalidad es consciente, corremos el riesgo de bloquearnos.

Cada día hemos de tomar un montón de pequeñas decisiones.

*¿A qué hora me levanto?, ¿qué ropa me pongo?, ¿qué color de corbata elijo?...etc.*

Muchas de ellas son decisiones que tomamos desde la intuición.

Os habéis parado a pensar si para cada una de estas pequeñas decisiones dejáramos actuar libremente nuestra racionalidad y esta nos condujera a hacernos una lista de los pros y de los contras de tomar una decisión u otra.

¿Me pongo la corbata azul o la corbata verde?. ¿Medias lisas o con costura?. Nos volveríamos locos. Cada uno de los detalles valorados nos llevaría a tomar una decisión o la contraria..... nos bloquearíamos.

Qué nos ocurre cuando llegamos temprano a un restaurante con unos amigos y el servicial maître nos ofrece la posibilidad de elegir mesa entre las muchas posibilidades que ofrece el restaurante casi vacío.

Esa no que está muy cerca de la puerta, aquella está en lugar de paso, allí va a hacer demasiado calor por la chimenea...etc. En ocasiones son el origen de disputas, pequeñas luchas de poder por llevar la voz cantante que generan un malestar nada más comenzar nuestra, apriori agradable velada entre amigos.

Con lo sencillo que es que nos conduzcan a una mesa y nos digan "esta es su mesa". Y todos tan contentos.

Y cuando vamos aparcar nuestro coche y por "intervención divina" tenemos toda una calle donde elegir. ¿Dónde lo dejo?. En la esquina no que aunque es lo más cercano a la tienda me pueden multar. Al lado del semáforo no que algún despistado me lo puede rayar. En medio tampoco que hay un charco y me lo van a poner perdido... etc.

Que sencillo es cuando llegamos y tenemos la fortuna de encontrar sólo un justo hueco de aparcamiento. "El hueco". Se acabaron los problemas. A por él que me lo quitan.

Cuantas más opciones más conflictos tenemos.

La gente piensa que la libertad es tener la capacidad de elegir entre diferentes opciones. El otro día un maestro Zen me enseñaba que la verdadera libertad es no tener que elegir. Desde nuestra educación judeo cristiana se nos ha enseñado que una de las maravillosas prebendas del ser humano es el libre albedrío. Yo discrepo radicalmente. En cualquier caso el ser humano sólo podría utilizar su libre albedrío para utilizar su capacidad de elección entre aquellas posibilidades que conoce existen. Nunca podré elegir o podré tomar un camino del que desconozco su existencia.

Esto significa que ¿cuánta más información tenga mayor es mi libre albedrío?. Probablemente, pero esta es ya otra historia.....

La sabia naturaleza ha hecho que nuestro cerebro, a través de miles de años de evolución, haya ido aprendiendo una serie de reglas generales ("shortcuts") que nos hacen la vida más fácil.

La mente consciente puede prestarle atención hasta a tres cosas a la vez simultáneamente y es capaz de procesar 40 estímulos (información proveniente de 40 nervios) por segundo.

La mente inconsciente procesa un millón de veces más información que la consciente y recibe hasta 40 millones de estímulos por segundo de forma simultánea.

Las mejores decisiones se toman en base a una o dos importantes razones o motivos para tomarlas. No necesitamos 10, tan solo una o dos.

En esto se basa una de las disciplinas poco conocidas que se emplean para la investigación y el desarrollo matemático, la **heurística** (cognición heurística), también conocida como teoría de la regla general.

Desde el Instituto **Max Plank de Berlín** se realizó el siguiente experimento. Se hizo la siguiente pregunta a los estadounidenses:

### ¿Qué ciudad tiene más habitantes, Detroit o Milwaukee?

El 60 % se inclinó por Detroit (que es la respuesta correcta), pero el resto optó por Milwaukee.

Luego hicieron esta misma prueba con alemanes, que sabían poco sobre Detroit, y la mayoría ni siquiera había oído hablar de Milwaukee.

Lo sorprendente es que prácticamente todos, el 90%, acertaron las respuesta.

¿Cómo es posible que las personas con menos información realicen sistemáticamente mejores inferencias que las que saben más cosas?

Aquí se aplica una regla general muy sencilla, que se denomina heurística de reconocimiento: "escoge lo que conozcas".

Los alemanes habían oído hablar de Detroit, pero no de Milwaukee: ése es el motivo. La ignorancia parcial puede ser útil, y siempre sucede así cuando, en el mundo real, el reconocimiento del nombre está correlacionado con lo que se quiere saber.

Esto es aplicable a las predicciones deportivas. Se han realizado estudios en los que personas muy ignorantes han hecho predicciones sobre los resultados de determinados, y sistemáticamente sus predicciones son igual de buenas que las de los expertos, y a veces mejores, porque disponen de conocimiento parcial y, por tanto, pueden basarse en estas reglas generales tan sencillas y poderosas.

La heurística también se conoce como **el arte o la ciencia de resolver problemas desde la creatividad**. Si no encuentras una solución, haz como si ya la tuvieras y desarrolla una deducción a la inversa. Esto es lo que también se conoce como **"El método Merlín"** ampliamente utilizado como herramienta en coaching y en PNL.

A la hora de fijarte un objetivo y valorar el mejor camino para alcanzarlo, el método Merlín propone "subir a lo alto de la cima". Pensar que ya has conseguido ese objetivo. "Mirar desde arriba" y ver cuál es el mejor camino para ascender. "La altura" (la emoción) desde la que observo me va a dar una más clara perspectiva para tomar opciones.

Cuando aplico este método, en ocasiones, se puede dar la paradoja del inventor, es decir, a veces el resultado más ambicioso es aquel que tiene más posibilidades de éxito.

La intuición se basa en principios sencillos que ignoran mucha información. Es un fenómeno que alimenta la **serendipia**, que es un conocimiento previo sin justificación racional alguna, o también conocido como un descubrimiento científico afortunado. Se trata de un sinónimo de la castiza palabra "*chiripa*".

El término serendipia deriva del inglés serendipity, neologismo acuñado por Horace Walpole en 1754 a partir de un cuento persa del siglo XVIII llamado "Los tres príncipes

de Serendip", en el que los protagonistas, unos príncipes de la isla Serendip (que era el nombre árabe de la isla de Ceilán, la actual Sri Lanka), solucionaban sus problemas a través de increíbles casualidades.

Algunos ejemplos de serendipia los encontramos entre los más conocidos descubrimientos científicos y algunos relatos literarios:

**El Principio de Arquímedes** fue descubierto al introducirse en una bañera y observar cómo su cuerpo desplazaba una masa de agua equivalente al volumen sumergido; gritando entonces la famosa palabra: **¡eureka!**

**Jonathan Swift** describió dos supuestos satélites naturales de Marte en su libro Los viajes de Gulliver, de 1726. **Voltaire** también mencionó en un relato fantástico de 1752 que Marte poseía dos lunas. El descubrimiento de los dos satélites marcianos, Fobos y Deimos, no ocurrió hasta 1877.

En el ámbito empresarial los managers toman continuamente decisiones basadas en su intuición. No tienen todos los datos y no necesitan tener todas las variables despejadas. Para esto les pagan. Tomar decisiones cuando tenemos todos los detalles necesarios para poder elegir adecuadamente lo hace cualquiera.

Pero ¿en qué consiste liderar desde la intuición?  
Para llegar aquí primero hemos de definir lo que es liderar:

**Liderar es hacer triunfar utilizando el arte de coordinar acciones, personas y recursos para generar resultados. Por tanto liderar desde la intuición es coordinar acciones, personas y recursos para generar resultados, basándonos en un par de buenas razones y dejándonos influir por nuestras emociones.**

¿Cuántos managers cultivan su intuición a la hora de liderar? Y en estos casos ¿cómo lo hacen?

La única forma para un aprendizaje consciente es adoptar un estado de "presencia" a la hora de tomar decisiones, identificar las razones fundamentales utilizadas que nos han llevado a elegir ese comportamiento, y no otros, qué emociones me impulsan por ese camino y finalmente valorar su resultado.

La intuición es también una poderosa herramienta del coach, y como tal, está contemplada su utilización dentro de las 11 competencias que define la ICF (**La International Coach Federation**).

La competencia 4ª menciona la necesidad del coach de "estar presente en el proceso de coaching", y en relación a esto, uno de sus apartados dice explícitamente:

*"El Coach deberá utilizar su intuición y confiar en su saber interno. Hará caso de sus corazonadas"*

Mi intuición me dice que este breve resumen aproximativo a la intuición, una hipótesis sobre su origen y su aplicación al liderazgo es suficiente para los fines que persigue el

documento, es decir, para la sensibilización de los lectores en torno a esta poco explorada habilidad que tiene el ser humano.

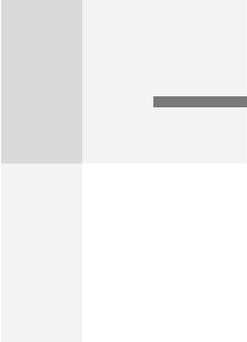
**Que vuestra intuición os conduzca al éxito**

## REFERENCIAS

[1] Malcolm Gladwell, "Inteligencia Intuitiva", Editorial Laurus 2005.



---



# Normas de Publicación



## NORMAS DE PUBLICACIÓN EN LA REVISTA MENTORING &amp; COACHING

**La Revista Mentoring & Coaching es una publicación conjunta de la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid.** Su fin principal es el de propiciar la difusión y el intercambio del conocimiento científico producido tanto en el ámbito del Mentoring como del Coaching Ejecutivo. Está estructurada en dos secciones que recogen los ámbitos a los que se refiere la Revista e incluirá trabajos especializados en una doble vertiente: de un lado, los trabajos podrán ser propiamente de investigación, o bien aquellos referidos a nuevas experiencias y enfoques, siempre que impliquen un análisis y sistematización de la práctica.

Los trabajos deberán ser inéditos y se presentarán en lengua castellana, utilizando letra Arial 12 pt.. La extensión máxima de los trabajos podrá oscilar entre 20 a 25 páginas a doble espacio, por una sola cara y numeradas, incluidas las referencias bibliográficas. Cada artículo original deberá ajustarse a la estructura siguiente:

- **Título del artículo** (español e inglés)
- **Nombre y apellidos del autor o autores**
- **Universidad**
- **Resumen de unas 10 líneas** (español e inglés)
- **Descriptorios o palabras clave** (español e inglés)
- Texto del artículo
- **Notas** (si existen), numeradas correlativamente
- **Referencias bibliográficas**
- **Tablas, gráficos o cuadros**, con su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, y en hojas aparte. Su calidad será nítida. En el texto se deberá indicar el lugar y número de la ilustración correspondiente. Los gráficos se enviarán con formato Tif/Jpg/Gif.
- **Breve perfil académico y profesional del autor o autores**, incluyendo sus principales líneas de investigación (5 o 6 líneas)
- **A efectos de comunicación, dirección profesional del autor** que figura en primer lugar y correo electrónico

Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las normas APA.

Los autores remitirán sus artículos a la Directora de la Revista, la cual los enviará al Comité Editorial para su evaluación científica. El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos evaluadores externos a través del procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Dirección de la Revista. Dichos evaluadores informan acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo.

Todos los trabajos pueden ser enviados impresos en papel DIN-A4, acompañados por una copia en soporte informático; si el envío se realiza en formato electrónico se adjuntará un archivo a la siguiente dirección: jimcue@upm.es.

Aquellos trabajos que no cumplan todos los requisitos formales en el primer envío no serán aceptados ni devueltos al remitente, pero se le comunicará la no aceptación. La recepción del artículo, no supone su aceptación.

La Dirección de la Revista agradece de antemano a los autores la observación de estas Normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

## Revista de Mentoring & Coaching

Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica  
Universidad Politécnica de Madrid  
Rectorado UPM (Edificio C)  
Paseo Juan XXIII, nº 11  
Madrid 28040  
Email: [jimcuc@upm.es](mailto:jimcuc@upm.es)