

Número 3 · 2010



**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^a Calles Doñate

Coordinador

José F. Rodríguez Jiménez



POLITÉCNICA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



REVISTA

MENTORING & COACHING

Universidad y Empresa

Número 3 · 2010



POLITÉCNICA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



Directora:

Carmen Sánchez (Universidad Politécnica de Madrid)

Directores asociados:

Miguel Alonso (Universidad Complutense de Madrid)

Ana Calles (Universidad Complutense de Madrid)

Coordinador:

José F. Rodríguez Jiménez (Universidad Politécnica de Madrid)

Comité Editorial:

Alberto Almendra Sánchez (Universidad Politécnica de Madrid)

Miguel Alonso (Universidad Complutense de Madrid)

Francisca Berrocal Berrocal (Universidad Complutense de Madrid)

Ascensión Blanco Fernández (Universidad Europea de Madrid)

Ana Calles (Universidad Complutense de Madrid)

Luis Carchak (Presidente de ICF España)

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)

Pedro Gioya (Georgetown University)

Fco. Javier Jiménez Leube (Universidad Politécnica de Madrid)

Alicia E. Kaufmann (Universidad de Alcalá de Henares)

Roberto Luna-Arocas (Universidad de Valencia)

Javier Macías Guarasa (Universidad de Alcalá de Henares)

Nieves Maíllo (Universidad Politécnica de Madrid)

María Manzano (Trans-Form-Acción)

Irene Martín Rubio (Universidad Politécnica de Madrid)

Mª José Melcón de Giles (Universidad Politécnica de Madrid)

Berenguela Monforte (Universidad Politécnica de Madrid)

Emilia Palma Villalón (Universidad Politécnica de Madrid)

Pilar Pato (Universidad de Comillas)

Ovidio Peñalver (Isavia Consultores)

Blanca Mª Pérez Gladish (Universidad de Oviedo)

Luis Picazo (Colegio Oficial de Psicólogos)

Gabriel Pinto Cañón (Universidad Politécnica de Madrid)

Leticia Salas Regalado (Universidad Politécnica de Madrid)

Jorge Salinas (Socio Co-fundador de Lider-Haz-GO!)

Víctor Sardá (Universidad Politécnica de Madrid)

Carmen Sánchez (Universidad Politécnica de Madrid)

Manuel Seijó (Presidente de AECOP)

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

Paloma Julia Velasco Quintana (Universidad Europea de Madrid)

Marta Williams (Williams&Associates)

Pedro Zuazo (Vicepresidente de ASESICO)

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: 188-6604

Depósito Legal: M-16628-2008



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
SECCIÓN I. MENTORING	11
- RED DE MENTORIA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: RESULTADOS DE UN ANÁLISIS COMPARATIVO	13
- FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: PROYECTO MENTOR Y FUTURO PROFESIONAL	31
- PRIMEROS PASOS EN LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO MENTOR EN EL PROYECTO COMPAÑERO DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	43
- VALORACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS POR LOS ESTUDIANTES MENTORIZADOS TRAS TRES AÑOS DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD	55
- LA MENTORÍA ENTRE IGUALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	71
SECCIÓN II. COACHING	87
- DESARROLLO DE PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES, COACHING EJECUTIVO Y MENTORING. CONCEPTOS	89
- POR Y HACIA DONDE CAMINA EL COACHING	99
- RIESGOS Y OBSTÁCULOS DEL COACHING SISTÉMICO DE EQUIPOS	107
- COMPETE. UN NUEVO MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	115
- VALIDACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN MULTIFUENTE PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL	125
- HACIA DÓNDE HAY QUE IR EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES. RESPUESTAS A TRAVÉS DE UN OPEN SPACE	139
- EL "PROCESO" DE COACHING DE EQUIPOS	153



Presentación



POLITÉCNICA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

PRESENTACIÓN

Hace ya algunos años iniciamos lo que para algunos de nosotros se ha convertido, sin duda, en una de las más apasionantes tareas en nuestra vida profesional: la puesta en marcha 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 pero a lo largo de los años, las Jornadas han ido consolidándose, creciendo tanto en número de asistentes como de participantes, siendo seguida con notable interés por gran parte de profesionales, profesores, personal administrativo y estudiantes universitarios, y reuniendo a muchos de los expertos más relevantes en el área. 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 nació la Revista Mentoring & Coaching, dirigida tanto a profesionales del mundo empresarial como a profesores y estudiantes, y ante cuyo tercer número nos encontramos.

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.



Quiero aprovechar estas líneas para anunciar la nueva línea editorial de la Revista, ya que además de publicar aquellos artículos seleccionados por el Comité Científico de la Revista presentados en las Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa que se celebran anualmente, se admitirán artículos de corte investigador y/o aplicado enviados al Comité Editorial a lo largo del año.

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

Carmen Sánchez Ávila





Sección I

Mentoring



POLITÉCNICA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

RED DE MENTORIA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES:
RESULTADOS DE UN ANÁLISIS COMPARATIVO

MENTORING NETWORK IN SPANISH UNIVERSITY ENVIRONMENTS: RESULTS OF A
COMPARATIVE ANALYSIS

Carmen 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

Resumen. En este trabajo se describen los resultados comparativos de la evaluación de los sistemas o programas de mentoría por compañeros implantados en los diferentes Centros y Universidades españolas que componen la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles. La Red de Mentoría constituida en 2008, está liderada por la Universidad Politécnica de Madrid y actualmente participan diferentes centros de siete universidades españolas, aunque ya han mostrado interés en formar parte de la misma otras universidades españolas en las que se han implantado recientemente sistemas de mentoría por compañeros.

Palabras clave: Programas de mentoría por compañeros, formación en competencias, mentor, evaluación de programas de mentoría.

Resumen. This paper describes comparative results of the evaluation of peer mentoring systems or programs implemented in different spanish universities and centers that compose the Mentoring Network in spanish university environments. The Mentoring Network, established in 2008, is led by the Polytechnic University of Madrid and currently includes different centers of seven spanish universities, but have already shown interest in being part of that other spanish universities in which they have recently introduced mentoring programs by peer.

Keywords: Peer mentoring programs, skills training, mentor, mentoring program evaluation.



1. INTRODUCCIÓN

La Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles, constituida a raíz de la concesión del Proyecto de Estudios y Análisis EA2008-0020, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, se creó con el fin de conocer, compartir y analizar las distintas acciones que se realizan desde distintas Universidades para la mejora de los mecanismos de integración, adaptación y orientación de los alumnos de nuevo ingreso.

Tal y como se describe en Sánchez Ávila (2009), el objetivo fundamental de la Red es 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. Se trata de 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, los siguientes:

- Evaluar la eficacia de programas de mentoría a través de la definición de criterios claros y metodologías específicas.
- 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.
- Ofrecer una formación de calidad para los mentores que les permita 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.

En este sentido, al inicio del Proyecto, y tal y como estaba previsto, se constituyeron los Grupos de Trabajo para abordar de forma eficiente los diferentes objetivos y retos abiertos. Uno de los objetivos en los que nos propusimos trabajar fue la evaluación de los programas de mentoría implementados en los diferentes centros de las universidades integrantes de la Red, a la luz de algunos de los criterios e indicadores de eficiencia propuestos por Tobajas y Armas (2009). A continuación se relacionan las principales conclusiones del análisis realizado.

2. CONDICIONES DE CONTORNO DEL ESTUDIO REALIZADO

2.1 Objetivo

El objetivo del siguiente trabajo es mostrar de forma descriptiva los resultados de la primera encuesta realizada a mentores y telémacos de Universidades adheridas a la red de mentoría. Con ello se pretende iniciar una línea que permita realizar un seguimiento de los programas en función de las modificaciones introducidas en los mismos.

2.2 Procedimiento

Se trata de un programa de mentoring entre iguales (los mentores y los telémacos son alumnos), grupal (ya que cada mentor se responsabiliza de varios telémacos y realiza reuniones periódicas con ellos) y formal (puesto que está integrado dentro de las actividades de acogida de alumnos de las distintas facultades y escuelas de cada universidad participante), mixto (con reuniones presenciales y apoyos vía e-mail) y voluntario.

Los telémacos eran alumnos de primer curso, se encontraban en una etapa de adaptación al



entorno universitario, todo era nuevo para ellos. Los mentores eran alumnos de cursos avanzados y se habían presentado voluntarios para desempeñar el rol de mentor, a cambio recibían créditos en concepto de “actividad de libre elección”. Realizaron su actividad como mentores desde el mes de septiembre al mes de abril, momento en el cual se les pidió que cumplimentaran de forma on-line los distintos instrumentos.

2.3 Instrumentos

En este estudio, se utilizó una escala a través de la cual se hacían diversas preguntas sobre el programa de mentoría. Había tres versiones, una para mentores, otra para telémacos y otra para profesores-tutores. Las preguntas de interés para este estudio eran las siguientes: “Número de reuniones mentor-telémacos que has tenido”, “duración media en minutos de las reuniones mentor-telémacos”, “frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido” (con una escala de 5 puntos, desde muy baja a muy alta), “los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados” (con una escala de 5 puntos, desde nada de acuerdo a muy de acuerdo), “número de tutorías académicas a las que has asistido”, “porcentaje de clases has asistido durante el primer cuatrimestre”. Además, los telémacos contestaban un ítem sobre la “satisfacción con la labor de tu mentor” (con una escala de 5 puntos, desde nada de satisfecho a muy satisfecho) y los mentores sobre la satisfacción que tenían sobre la labor que habían realizado (autopercepción).

También se utilizó la “escala de evaluación de las competencias del mentor”, creada y validada por Alonso et al. (2009). Dicha escala, con una fiabilidad de 0,81, evalúa distintos comportamientos del mentor que se agrupan en cinco competencias: “apoyo emocional” (apoyar emocionalmente y motivar a los telémacos), “apoyo en el desarrollo de carrera” (conocer las metas y los puntos fuertes y débiles del telémaco y orientarle en su futuro laboral), “el mentor como modelo” (narrar experiencias que conoce y que permitan aprender al telémaco), “mostrar las conductas negativas” (decirle cuando está actuando incorrectamente) y “asesoría para un mayor rendimiento” (asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico). A los mentores se les pide que se evalúen a sí mismos y a los telémacos que evalúen a sus mentores. Además los profesores-tutores se autoevaluaron en las mismas competencias.

2.4 Muestra

Cumplimentaron la encuesta 543 personas, en función del rol, el 57,5% de la muestra eran telémacos, el 29,7% mentores y el 12,9% profesores tutores (Tabla 2.1).

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mentor	161	29,7	29,7
Telémaco	312	57,5	87,1
Profesor-tutor	70	12,9	100,0
Total	543	100,0	

Tabla 2.1. Frecuencias y porcentajes en función del rol

En función del sexo, el 60,2% eran varones y el 39,8% mujeres. En particular, participaron 86 mentores varones y 74 mujeres; 38 profesores tutores varones y 32 mujeres; y 201 telémacos varones y 109 mujeres.

La edad media se sitúa en los 19 años para los telémacos, 23 años para los mentores y 36 años para los profesores tutores. Lógico, ya que los telémacos son alumnos de nuevo acceso, habitualmente de primer curso y los mentores alumnos de cursos más avanzados. De hecho,



once de los mentores, el 6,9% están en segundo curso, 37 en tercero, 55 en cuarto y 56 mentores en quinto curso.

La mayor parte de las respuestas obtenidas pertenecen a personas ligadas a la UPM, el 81,8% de las 543, el 9,8% a la UCM, el 5% a la ULPGC y el 3,3% a la UEM. Los alumnos mentores de la UPM son 123, 20 de la UCM, 8 de la ULPGC y 8 de la UEM.

	Nº de participantes	Porcentaje
UPM	444	81,8
UCM	53	9,8
ULPGC	27	5,0
UEM	18	3,3
Total	543	100,0

Tabla 2.2. Frecuencias y porcentajes en función de la universidad de procedencia

Los alumnos telémacos son 259 en el caso de la UPM, 32 de la UCM, 9 de la ULPGC y 10 de la UEM. Estas cifras ponen de manifiesto no sólo el número de personas que cumplimentaron las encuestas, que no fueron todas las que participaron, sino también las características de cada programa. Así en la UPM cada mentor tenía asignados grupos de 5/6 telémacos, mientras que en el resto sólo tenían uno o dos telémacos asignados.

Cuando se analizan los estudios que están cursando los alumnos, los más representativos son los estudiantes de la ETSI de Telecomunicación con el 15,5% de la muestra, el 12,9% son alumnos de la ETSI Aeronáutica, el 12,5% estudiantes de Arquitectura Técnica, el 12% de Ingeniería Informática, el 10,9% de la ETSI Industriales y el 9,6 % de Psicología (ver Tabla 2.3).

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Arquitectura Superior	3	0,6	13,4
Arquitectura Técnica	68	12,5	26,0
Administración y Dirección de Empresas + Economía	1	0,2	26,2
ETSI Industriales	59	10,9	37,2
ETSI Aeronáutica	70	12,9	50,1
ETSI Telecomunicación	84	15,5	65,6
EUIT Aeronáutica	34	6,3	71,8
Ingeniería Industrial + ADE	3	0,6	73,8
Ingeniería Informática	65	12,0	85,8
Ingeniería Química	13	2,4	88,2
Ingeniería Técnica Industrial	8	1,5	89,7
Psicología	52	9,6	99,6
Total	543	100,0	

Tabla 2.3. Frecuencias y porcentajes en función de los estudios que realizan

En las siguientes tablas se analiza el número de alumnos mentores y telémacos agrupados por



Universidad.

Estudios que estás realizando (UPM)	Rol	
	Mentor	Telémaco
Escribe los estudios que estás realizando		
Arquitectura Técnica	25	44
ETS Industriales	22	37
ETSI Aeronáutica	28	42
ETSI Telecomunicación	14	51
EUIT Aeronáutica	7	27
Ingeniería Informática	14	50
Ingeniería Química	3	10
Ingeniería Técnica Industrial	8	-
Total general	121	261

Tabla 2.4. Alumnos de la UPM en función del rol y los estudios que realizan

Estudios que estás realizando (UCM)	Rol	
	Mentor	Telémaco
Escribe los estudios que estás realizando		
ETSI Telecomunicación	-	1
Ingeniería Informática	-	1
Psicología	21	30
Total general	21	32

Tabla 2.5. Alumnos de la UCM en función del rol y los estudios que realizan

Estudios que estás realizando (UCM)	Rol	
	Mentor	Telémaco
Estudios que estás realizando (ULPGC)		
ETSI Telecomunicación	8	9
Total general	8	9

Tabla 2.6. Alumnos de la ULPGC en función del rol y los estudios que realizan

Estudios que estás realizando (UEM)	Rol	
	Mentor	Telémaco
Escribe los estudios que estás realizando		
Administración y Dirección de Empresas + Economía	1	
ETSI Telecomunicación		1
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3	4
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	1	
Ingeniería Industrial + ADE	2	1
Total general	7	6

Tabla 2.7. Alumnos de la UE en función del rol y los estudios que realizan



3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO REALIZADO

Al colectivo de mentores se les preguntó cuales eran los motivos por los que habían elegido ser mentor, 120 de ellos contestaron que su motivación era la concesión de créditos de libre elección, 129 que por ayudar a otras personas, 16 porque tuvieron un mentor que les ayudó mucho, 24 por su utilidad para el mundo profesional, 48 para desarrollar un conjunto de competencias útiles.

Por otra parte, 14 de los mentores ya lo habían sido otros años y 146 lo eran por primera vez. Además, 42 de ellos tuvieron mentor cuando accedieron a la universidad, pero 118 no lo tuvieron.

Cuando se les preguntó sobre la utilidad del curso de formación de mentores realizado por los mismos, la media es de 3,72 y la desviación típica de 1,1. Las puntuaciones más detalladas aparecen en la Tabla 3.1. En general la satisfacción con la formación recibida es alta, si bien algunos Centros presentan excepciones.

Universidad donde estás estudiando	Estudios que estás realizando	Total
UCM	Psicología	3,86
UEM	ADE + Economía	4,00
	Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,00
	Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	3,00
	Ingeniería Industrial + ADE	2,50
Total UEM		3,00
ULPGC	ETSI Telecomunicación	4,00
UPM	Arquitectura Técnica	4,46
	ETS Industriales	3,86
	ETSI Aeronáutica	2,19
	ETSI Telecomunicación	3,90
	EUIT Aeronáutica	4,86
	Ingeniería Informática	3,71
	Ingeniería Química	4,50
	Ingeniería Técnica Industrial	2,83
Total UPM		3,74
Total general		3,72

Tabla 3.1. Utilidad del taller de formación de mentores (promedio)

La utilidad de las reuniones profesor tutor y mentor es evaluado con una media de 3,24 y una desviación típica de 1,1 (ver Tabla 3.2). De la misma forma que se presta atención a la formación de los mentores algunos Centros también lo están haciendo con la formación de los profesores-tutores. Aunque muchas veces la clave no sólo está en la formación, sino en buena voluntad del profesor para adoptar el rol adecuado en un momento dado. Por lo tanto, establecer criterios claros de selección de profesores tutores y ponerlos en marcha es otro aspecto clave.



Universidad donde estás estudiando	Estudios que estás realizando	Total
UCM	Psicología	4,17
UEM	ADE + Economía	4,00
	ETSI Telecomunicación	
	Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,33
	Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00
	Ingeniería Industrial + ADE	3,00
Total UEM		3,57
ULPGC	ETSI Telecomunicación	3,88
UPM	Arquitectura Técnica	3,04
	ETS Industriales	2,50
	ETSI Aeronáutica	2,88
	ETSI Telecomunicación	3,62
	EUIT Aeronáutica	3,71
	Ingeniería Informática	3,29
	Ingeniería Química	2,50
	Ingeniería Técnica Industrial	3,14
Total UPM		3,04
Total general		3,24

Tabla 3.2. Utilidad de las reuniones tutor-mentor (promedio)

La utilidad de las habilidades generadas en la labor como mentor alcanzan una media de 3,58 y una desviación típica de 0,92 (ver Tabla 3.3). Aquí, en la mayoría de los casos, las puntuaciones son muy altas. Esta variable es clave de cara a la utilidad del programa de cara a los mentores.

Universidad donde estás estudiando	Estudios que estás realizando	Total
UCM	Psicología	3,60
UEM	Administración y Dirección de Empresas + Economía	5,00
	ETSI Telecomunicación	
	Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,00
	Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	3,00
	Ingeniería Industrial + ADE	4,00
Total UEM		3,57
ULPGC	ETSI Telecomunicación	3,75
UPM	Arquitectura Técnica	3,80
	ETS Industriales	3,77
	ETSI Aeronáutica	3,12

	ETSI Telecomunicación	3,71
	EUIT Aeronáutica	4,14
	Ingeniería Informática	3,93
	Ingeniería Química	4,50
	Ingeniería Técnica Industrial	2,00
Total UPM		3,57
Total general		3,59

Tabla 3.3. Utilidad de las habilidades desarrolladas en tu labor como mentor (gestión de equipos, comunicación, etc.) para tu vida profesional (promedio)

El número de reuniones medio entre el profesor-tutor y los mentores ha sido de 2,65 a lo largo del curso. Existen variaciones en función de la Facultad o Escuela de procedencia, lo que de nuevo pone de manifiesto diferencias entre los programas de mentoría en la universidad. No obstante, parecen recomendable al menos tres reuniones a lo largo del curso.

Respecto a la satisfacción con la frecuencia de reuniones entre mentor y profesor-tutor alcanza una media de 2,88 sobre en una escala de 5 puntos. Parece que los distintos colectivos consideran que es un número medio-bajo de reuniones.

La duración media, en minutos, de las reuniones entre mentores y profesor tutor se ha situado alrededor de 40 minutos. En Psicología las reuniones eran grupales, con todos los mentores simultáneamente, realizándose con ellos dinámica de grupo, lo que alargaba la extensión de las mismas. En la mayoría de las Escuelas de la UPM eran reuniones de un profesor tutor con sus 2 o 3 mentores. Una reunión de una duración de entre 30 y 45 minutos parece adecuada en estos casos.

Los mentores están medianamente satisfechos con dicha duración, aunque hay variaciones en función del Centro (ver Tabla 3.4). Es probable que mentores que estén muy satisfechos con las reuniones, estas les parezcan cortas y otros que no lo estén tanto, las reuniones les parezcan demasiado largas.

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	3,17
Administración y Dirección de Empresas + Economía	4,00
ETS Industriales	3,36
ETSI Aeronáutica	2,89
ETSI Telecomunicación	3,52
EUIT Aeronáutica	3,86
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	4,00
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	4,00
Ingeniería Industrial + ADE	3,50
Ingeniería Química	2,67
Ingeniería Técnica Industrial	3,13



Psicología	3,83
Ingeniería Informática	3,43
Total general	3,35

Tabla 3.4. Satisfacción del mentor con la duración de las reuniones tutor-mentores (promedio)

La satisfacción del mentor con el profesor tutor varía de un centro a otro, pero se sitúa en un valor promedio de 3,43 sobre 5 puntos (ver Tabla 3.5).

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	3,09
Administración y Dirección de Empresas + Economía	4,00
ETS Industriales	3,09
ETSI Aeronáutica	2,92
ETSI Telecomunicación	4,00
EUIT Aeronáutica	4,29
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	4,00
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	3,00
Ingeniería Industrial + ADE	3,50
Ingeniería Química	3,00
Ingeniería Técnica Industrial	3,43
Psicología	3,93
Ingeniería Informática	3,64
Total general	3,43

Tabla 3.5. Satisfacción con la labor del profesor tutor (promedio)

Respecto a las reuniones entre mentor y telémacos, el promedio de reuniones varía en función de la universidad y estudios realizados, pero se sitúa en 6 sesiones. La frecuencia es percibida por mentores y telémacos como media, obteniendo ambos colectivos una media de 3 puntos en una escala de 5. El número recomendable varía en función de las características del programa, por ejemplo en la Universidad Europea de Madrid el programa de mentoría pretende dar un apoyo en matemáticas al alumno de nuevo ingreso. No obstante, un número que se sitúe en el intervalo que va de 6 a 8 reuniones parece adecuado.

La duración media de dichas reuniones se sitúa alrededor de tres cuartos de hora por reunión, cifra que parece adecuada, aunque admita variaciones en función del momento del programa, de la temática abordada, de las necesidades concretas de los telémacos, etc.

En la satisfacción con la duración de las reuniones se obtienen puntuaciones medias-altas en la mayoría de los Centros, tanto por parte de los mentores como de los telémacos obteniendo una puntuación de 3,69 sobre 5. Esto viene a refrendar lo recomendado anteriormente, establecerlas en torno a 45 minutos.

La satisfacción de los telémacos con sus mentores es elevada, lo que resulta un buen indicador de que los programas de mentoría funcionan adecuadamente (ver Tabla 3.6) y de que los mentores realizan correctamente su tarea.

Estudios que estás realizando	Telémaco
Arquitectura Superior	4,33
Arquitectura Técnica	4,38
ETS Industriales	3,91
ETSI Aeronáutica	3,81
ETSI Telecomunicación	4,28
EUIT Aeronáutica	3,81
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,00
Ingeniería Industrial + ADE	5,00
Ingeniería Química	4,60
Psicología	4,50
Ingeniería Informática	3,96
Total general	4,11

Tabla 3.6. Satisfacción con la labor de tu/s mentor/es (promedio)

La satisfacción de los mentores con la actitud de sus telémacos alcanza valores medios de 3,46 puntos sobre 5 (ver Tabla 3.7). En general, parece que los telémacos se responsabilizan de su rol, aunque las posibles faltas de asistencia a las reuniones o la falta de interés respecto a algunas temáticas pueden hacer descender las medias en algunas Escuelas.

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	3,84
Administración y Dirección de Empresas + Economía	2,00
ETS Industriales	3,36
ETSI Aeronáutica	3,46
ETSI Telecomunicación	3,00
EUIT Aeronáutica	3,57
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,33
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00
Ingeniería Industrial + ADE	3,00
Ingeniería Química	3,67
Ingeniería Técnica Industrial	1,57
Psicología	4,10
Ingeniería Informática	3,57
Total general	3,46

Tabla 3.7. Satisfacción con la actitud de tu/s telémaco/s (promedio)

Las temáticas abordadas en las reuniones son percibidas como bastante adecuadas tanto por mentores como por telémacos, con medias cercanas a los 4 puntos sobre 5 (ver Tabla 3.8). Otros



estudios realizados ponen de manifiesto que las puntuaciones varían cuando les pregunta por los contenidos de las sesiones.

Estudios que estás realizando	Mentor	Telémaco	Total general
Arquitectura Superior		4,00	4,00
Arquitectura Técnica	4,00	4,21	4,13
Administración y Dirección de Empresas + Economía	3,00		3,00
ETS Industriales	3,64	3,67	3,66
ETSI Aeronáutica	4,07	4,02	4,04
ETSI Telecomunicación	3,41	3,84	3,72
EUIT Aeronáutica	4,00	3,93	3,94
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,67	3,50	3,57
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00		5,00
Ingeniería Industrial + ADE	3,50	5,00	4,00
Ingeniería Informática	3,64	3,92	3,86
Ingeniería Química	3,67	4,20	4,08
Ingeniería Técnica Industrial	3,43		3,43
Psicología	3,67	4,23	4,00
Total general	3,76	3,97	3,90

Tabla 3.8. Adecuación de los temas tratados en las reuniones mentor-mentorizados (promedio)

La participación en el programa de mentoría ha sido gratificante desde el punto de vista personal para mentores y telémacos, con puntuaciones próximas a 4 puntos sobre 5 (ver Tabla 3.9). Esta variable, que atiende a aspectos de carácter emocional, parece muy relevante a la hora de explicar el éxito o fracaso del programa.

Estudios que estás realizando	Mentor	Telémaco	Total general
Arquitectura Superior		4,33	4,33
Arquitectura Técnica	4,04	3,98	4,00
Administración y Dirección de Empresas + Economía	3,00		3,00
ETS Industriales	4,05	3,57	3,75
ETSI Aeronáutica	3,71	3,67	3,69
ETSI Telecomunicación	4,00	3,89	3,92
EUIT Aeronáutica	4,14	3,63	3,74
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	4,00	2,25	3,00
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00		5,00
Ingeniería Industrial + ADE	4,50	5,00	4,67
Ingeniería Química	4,67	4,20	4,31
Ingeniería Técnica Industrial	2,25		2,25

Psicología	4,05	4,13	4,10
Ingeniería Informática	4,07	3,65	3,74
Total general	3,91	3,79	3,83

Tabla 3.9. Mi participación en el programa de mentoría ha sido gratificante desde el punto de vista personal (promedio)

En la mayoría de los casos, los mentores recomendarían a otros alumnos su participación como alumnos mentores en futuras ediciones del programa de mentoría (ver Tabla 3.10). Parece que esta pregunta es un buen indicador del éxito del programa, ya que si el balance final es positivo (como lo es en la mayoría de los casos) se recomienda, cosa que no sucedería en caso contrario.

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	4,43
Administración y Dirección de Empresas + Economía	3,00
ETS Industriales	4,27
ETSI Aeronáutica	4,25
ETSI Telecomunicación	4,21
EUIT Aeronáutica	4,71
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	4,67
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00
Ingeniería Industrial + ADE	5,00
Ingeniería Química	4,67
Ingeniería Técnica Industrial	2,71
Psicología	4,33
Ingeniería Informática	4,57
Total general	4,29

Tabla 3.10. Recomendaría a otros alumnos su participación como alumnos mentores en futuras ediciones del programa de mentoría (promedio)

Mentores y telémacos consideran los programas de mentoría necesarios, con medias alrededor de 4 puntos (ver Tabla 3.11). Además lo recomiendan incluso aquellos telémacos que no están especialmente satisfechos con el programa, es decir, ven sus beneficios aunque no se sientan beneficiados por el mismo. De hecho, ésta es una razón por la que algunos telémacos, cuando llegan a cursos superiores eligen ser mentores: "mi mentor no me resultó útil pero creo que yo puedo serlo".

Estudios que estás realizando	Mentor	Telémaco	Total
Arquitectura Superior		4,00	4,00
Arquitectura Técnica	4,32	4,22	4,26
Administración y Dirección de Empresas + Economía	5,00		5,00



ETS Industriales	4,27	3,86	4,02
ETSI Aeronáutica	4,29	3,81	4,00
ETSI Telecomunicación	4,32	4,00	4,08
EUIT Aeronáutica	4,71	4,07	4,21
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	4,67	3,00	3,71
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00		5,00
Ingeniería Industrial + ADE	4,50	4,00	4,33
Ingeniería Química	4,00	3,70	3,75
Ingeniería Técnica Industrial	3,25		3,25
Psicología	4,05	4,24	4,16
Ingeniería Informática	4,14	3,51	3,65
Total general	4,23	3,91	4,02

Tabla 3.11. El programa de mentoría es una iniciativa necesaria en nuestra Universidad en general y en nuestro Centro en particular (promedio)

La satisfacción con los coordinadores del programa de mentoría es media alta, con valores promedio de 3,85 sobre 5 en el caso de los mentores y de 3,52 desde la perspectiva de los telémacos, debido quizá al mayor contacto que tienen los mentores con la coordinación del programa.

Cuando se pregunta a los mentores por lo satisfechos que están por su labor como mentores, la media se sitúa en 3,61 puntos sobre 5 (ver Tabla 3.12).

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	3,44
Administración y Dirección de Empresas + Economía	3,00
ETS Industriales	3,59
ETSI Aeronáutica	3,61
ETSI Telecomunicación	4,00
EUIT Aeronáutica	3,71
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,33
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	5,00
Ingeniería Industrial + ADE	4,00
Ingeniería Química	4,00
Ingeniería Técnica Industrial	3,00
Psicología	3,57
Ingeniería Informática	3,57
Total general	3,61

Tabla 3.12. Satisfacción con tu labor como mentor (promedio)

La satisfacción con el programa de mentoría es media-alta, con valores similares para mentores y telémacos (ver Tabla 3.13). Este es un indicador clásico sobre el funcionamiento del programa y sobre el que habría que buscar, como en muchos de los anteriores, valores por encima de 3,5 puntos.

Estudios que estás realizando	Mentor	Telémaco	Total
Arquitectura Superior		4,00	4,00
Arquitectura Técnica	3,83	3,74	3,77
Administración y Dirección de Empresas + Economía	3,00		3,00
ETS Industriales	3,55	3,57	3,56
ETSI Aeronáutica	3,67	3,63	3,64
ETSI Telecomunicación	3,74	3,98	3,93
EUIT Aeronáutica	4,43	3,63	3,79
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	3,33	2,50	2,86
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	4,00		4,00
Ingeniería Industrial + ADE	4,00	4,00	4,00
Ingeniería Química	4,33	3,90	4,00
Ingeniería Técnica Industrial	2,86		2,86
Psicología	4,00	3,97	3,98
Ingeniería Informática	3,71	3,56	3,59
Total general	3,73	3,73	3,73

Tabla 3.13. Satisfacción con el programa de mentoría

Finalmente, en las siguientes tablas, se describen algunos indicadores objetivos sobre el programa de mentoría en cada una de las titulaciones.

Estudios que estás realizando	Mentor
Arquitectura Técnica	0,72
Administración y Dirección de Empresas + Economía	1,00
ETS Industriales	0,55
ETSI Aeronáutica	0,14
ETSI Telecomunicación	0,41
EUIT Aeronáutica	0,14
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	0,33
Ing. de Telecomunicación y Licenciatura en ADE	1,00
Ingeniería Industrial + ADE	2,00
Ingeniería Química	1,00
Ingeniería Técnica Industrial	0,25
Psicología	0,00



Ingeniería Informática	0,62
Total general	0,41

Tabla 3.14. Número de órganos de representación de la Escuela, Departamento o Facultad participas (promedio)

Cuando se analizan indicadores objetivos como el número medio de órganos de representación de la Escuela, Departamento o Facultad en los que participa el mentor aparecen distintos valores en función del centro analizado. La media general se sitúa en 0,41.

El número de asociaciones en las que han participado varía en función del Centro. Además, los mentores participan en mayor medida que los telémacos, aspecto lógico si se tiene en cuenta que su socialización es mayor (ver Tabla 3.15).

Estudios que estás realizando	Mentor	Telémaco	Total
Arquitectura Técnica	1,52	0,44	0,85
ETS Industriales	0,95	0,26	0,55
ETSI Aeronáutica	0,64	0,19	0,38
ETSI Telecomunicación	0,85	0,88	0,87
EUIT Aeronáutica	0,43	0,38	0,39
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	0,00	0,33	0,17
Ingeniería Industrial + ADE	1,50	0,00	1,00
Ingeniería Química	0,33	0,30	0,31
Ingeniería Técnica Industrial	0,50		0,50
Psicología	0,24	0,38	0,32
Ingeniería Informática	0,71	0,60	0,63
Total general	0,77	0,49	0,59

Tabla 3.15. Actividades de asociaciones en las que ha participado (promedio)

El número medio de tutorías académicas a las que han asistido los telémacos es de 3,5, con variaciones en función de los estudios cursados (ver Tabla 3.16). Este podría ser una cifra a incrementar ya que se trata de un indicador objetivo de la adaptación del alumno al Centro de estudio.

Estudios que estás realizando	Telémaco
Arquitectura Técnica	3,74
ETS Industriales	5,31
ETSI Aeronáutica	2,52
ETSI Telecomunicación	3,31
EUIT Aeronáutica	3,88
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	2,00
Ingeniería Química	4,75
Psicología	3,52

Ingeniería Informática	2,61
Total general	3,49

Tabla 3.16. Número de tutorías académicas a las que has asistido

También se ha analizado la incidencia en la asistencia a clase de los alumnos que han participado en un sistema de mentoría. Así, hemos observado que el porcentaje de clases al que han asistido los telémacos a lo largo del primer cuatrimestre ha sido elevado, situándose en la mayoría de los casos por encima del 75% (ver Tabla 3.17).

Estudios que estás realizando	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
Arquitectura Técnica	2,00	1,00	3,00	36,00
ETS Industriales		3,00	7,00	25,00
ETSI Aeronáutica			6,00	36,00
ETSI Telecomunicación	1,00	3,00	8,00	49,00
EUIT Aeronáutica		2,00	1,00	24,00
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos	1,00			2,00
Ingeniería Industrial + ADE			1,00	
Ingeniería Química			1,00	9,00
Psicología	1,00		3,00	26,00
Ingeniería Informática	3,00		6,00	42,00
Total general	8,00	9,00	36,00	249,00

Tabla 3.17. Frecuencias del porcentaje de clases has asistido a lo largo del primer cuatrimestre

Se suelen diferenciar dos funciones propias de una relación de mentoring, la función de desarrollo de carrera y la función psicosocial, por lo que en este estudio se introdujo una escala para que las distintas personas se auto-evaluaran en habilidades sociales. Parece que los mentores y telémacos obtienen puntuaciones similares, ambos mayores que los profesores-tutores.

4. CONCLUSIONES Y ALGUNAS REFLEXIONES

En este trabajo se recogen los resultados de un estudio comparativo de diferentes programas de mentoría llevados a cabo en las Universidades y Centros que durante el año 2009 formaban parte de la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles. En él quedan reflejados los resultados de algunos indicadores sobre la eficacia de los programas de mentoría. No obstante, ésta no deja de ser una primera aproximación a lo que deberá ser un estudio más sistemático y sistemático sobre la eficiencia y eficacia de la mentoría en el entorno universitario. En este sentido surgen varias cuestiones que se han mostrado relevantes a lo largo de este estudio sobre las que es necesario reflexionar:

- Los mentores y telémacos muestran, en general, una buena percepción de los programas de mentoría, en cuanto a su participación y en cuanto a los fines que se persiguen. No obstante, es importante incidir en la necesidad de encontrar indicadores objetivos que permitan evaluar la eficiencia de estos programas. Un buen paso en esta dirección es el dado por Tobajas y Armas (2009), pero es necesario avanzar aún más en este sentido.
- Ha quedado demostrado que las habilidades sociales, tan necesarias en el mundo laboral hoy en día y tan carentes en nuestros planes de estudio, es una competencia



compleja que el mentor ejercita y desarrolla en su labor de mentoría. Por lo que, es obvia la necesidad de formar a los alumnos (y a los profesores tutores) en esta competencia, pero sin el compromiso por su parte de mejora no será posible conseguir cambios significativos.

- Cada vez el profesor universitario se ve más involucrado, voluntaria o involuntariamente en los procesos de tutoría. Su formación en aspectos claves de la mentoría y, si es el caso, el establecimiento de criterios de selección de profesores tutores de mentores, son algunas cuestiones que nos pueden llevar a la reflexión.
- Es claro que la eficiencia y eficacia de los programas de mentoría aumenta cuando todos los participantes se involucran y toman como suya la tarea. Por lo que es urgente encontrar fórmulas o mecanismos que involucren al telémaco aún más en el programa de mentoría, convirtiéndole en un participante activo de su propia acogida y adaptación a la vida universitaria en general y al Centro en particular, y no un espectador pasivo del proceso.

Finalmente, un último apunte para subrayar otra de las líneas de trabajo futuro en la Red de Mentoría universitaria, la de abordar la evaluación de los programas de acogida y orientación a alumnos que proceden de programas de intercambio internacionales, en los que también las universidades participantes en la Red han sido también pioneras en su puesta en marcha y desarrollo.

REFERENCIAS

- [1] Alonso, M. A., Sánchez, C., Macías, J. y Calles, A. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios. *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 153-170.
- [2] C. Sánchez Ávila, "Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos", *Revista Mentoring & Coaching*, no. 2, pp. 11-25 (2009).
- [3] F.B. Tobajas y V. de Armas, "Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso", *Revista Mentoring & Coaching*, no. 2, pp.: 185-198 (2009).



FORMACIÓN EN COMPETENCIAS:
PROYECTO MENTOR Y FUTURO PROFESIONAL

DEVELOPING COMPETENCES: MENTORING PROGRAMME AND PROFESSIONAL
FUTURE

Élida Peñalver¹ y Leticia de Salas²

1: Coach Profesional. Dra. en Ciencias
Socia Directora de MAS Coaching, empresa de Coaching y formación en Habilidades
Secretaría Asociación Española de Coaching (ASESCO)
Blog: www.mas-coaching-ie.com , WEB: www.enjoy-coaching.com
e-mail: elidapenalver@yahoo.com

2: Departamento Ingeniería Forestal
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Forestal
Universidad Politécnica Madrid
Dirección Postal 28040
e-mail: leticia.salas.regalado@upm.es

Resumen. La universidad no puede cerrar los ojos a la demanda cada vez mayor por parte de las empresas, de personas con una gran capacidad de cohesión de grupos, de diálogo, liderazgo... Aunque estas habilidades se entienden como necesarias desde la Universidad, sin embargo, no se proporcionan, en general, herramientas para desarrollarlas. Este proyecto consistió en la formación de los alumnos en Competencias y Habilidades Profesionales, denominadas Habilidades "Soft": aquellas más centradas en la actitud, en habilidades de IE y Coaching, la gestión de emociones, conocer bien puntos fuertes y puntos débiles, definir acciones, metas, etc.

Este Proyecto se dividió en varios talleres, todos ellos con eminente carga experiencial, ya que sólo lo que se experimenta, se aprende y se integra de forma eficaz. En los talleres trabajamos las siguientes competencias: Comunicación Verbal y No Verbal, Toma de decisiones y Opciones: Mente Proactiva / Reactiva, Liderazgo y Motivación.

Abstract. The university cannot close the eyes to the demand every time major on the part of the companies, of persons with a great capacity of cohesion of groups, of dialog, leadership... Though these skills are understood like necessary from the University, nevertheless, tools are not provided, in general, to develop them. This project consisted of the formation of the pupils of Competences and Professional Skills, named "Soft" Skills: those more centred on the attitude, on skills of IE and Coaching, the management of emotions, to know well strong points and weak points, to define actions, goals, etc.

This Project divided in several workshops, all of them with eminent load experiencial, as we consider that just what is practiced and experienced can be integrated and learned. At the workshops we are employed the following competences: Verbal and Not verbal Communication, Capture of decisions and Options: Proactive and Reactive Mind, Leadership and Motivation.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Coaching, Competencias Profesionales, Liderazgo, Trabajo en Equipo, Gestión de Emociones, Comunicación, Empresa, Proyecto Mentor



Key words: Emotional Intelligence, Coaching, Professional Competences, Leadership, Teamwork, Management of Emotions, Communication, Company, Mentoring Programme

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las III Jornadas de Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa, de 2008, comenzó una colaboración entre la Subdirección de Extensión Universitaria y Relaciones Externas de la E.U.I.T Forestal de la Politécnica y la empresa MAS Coaching, especializada en Coaching y Formación en Habilidades y Competencias Profesionales. Ambos coincidíamos en que la universidad no puede cerrar los ojos a la demanda cada vez mayor por parte de las empresas, de personas con una gran capacidad de cohesión de grupos, de diálogo, liderazgo...

Aunque estas habilidades, se entienden como necesarias desde la Universidad, sin embargo, no se proporcionan, en general, herramientas para desarrollarlas. Por esta razón, nuestros universitarios salen al mercado más o menos bien formados en las Habilidades Técnicas, aunque con enormes lagunas en esas otras Habilidades más "relacionales". Cuando estos recién licenciados acceden a las empresas, ponen en marcha estas habilidades "como mejor se les ocurre" y en muchos casos las empresas se arriesgan puesto que, tras un buen C.V. técnico no siempre hay un buen profesional que sabrá gestionar situaciones de cambio, de conflicto, de tensión, de búsqueda de opciones (básico en cualquier época, más aún si hablamos de crisis) o que sepa, simplemente, trabajar en equipo.

Por ello, esta colaboración consistió en la formación de los alumnos participantes en el proyecto MENTOR en Competencias y Habilidades Profesionales, denominadas Habilidades "Soft": aquellas más centradas en la actitud, en las habilidades de IE y Coaching, en la gestión de las emociones, en el conocer bien nuestros puntos fuertes y puntos débiles, definir acciones y metas, etc. Todas estas competencias, junto con las competencias Técnicas, son sumamente demandadas por las empresas, de modo que con este proyecto buscábamos por un lado dotar a los mentores de competencias que les permitan mejorar su relación con sus alumnos Telémacos y con ellos mismos, y por otro lado, dotarles de competencias y habilidades que, en un futuro, cuando se incorporen al mundo empresarial, podrán servirles, junto con la formación técnica recibida en la Universidad, como valor añadido muy demandado por la empresa.

Además, dado el enorme interés que desató entre el alumnado, se abrió a otros alumnos de la Escuela de Forestales.

Este Proyecto se dividió en tres tramos. En primer lugar una conferencia informativa del proyecto, destinada a despertar en el alumnado la curiosidad y la necesidad de este tipo de formaciones. En segundo lugar, la organización de la Jornada de Acogida, en la que los mentores colaboraron en la integración y bienvenida de los nuevos alumnos en la Escuela. Y en tercer lugar, un ciclo de varios talleres formativos, todos ellos con una eminente carga experiencial, pues partimos de la idea de que sólo lo que se experimenta, se aprende y se integra de forma eficaz. En los talleres trabajamos las siguientes competencias:

- 1) Comunicación Verbal: concreción y escucha
- 2) Comunicación Verbal: Hablar en Público
- 3) Comunicación No Verbal: Actitud Mental, Confianza, Paraverbal
- 4) Toma de decisiones y Opciones: Mente Proactiva / Reactiva
- 5) Liderazgo y Motivación



2. DESARROLLO DEL PROYECTO

2.a Primera Conferencia

El Proyecto comenzó con una Conferencia en titulada: **“Herramientas para afrontar con éxito los retos”**.

En primer lugar se les presentó la diferencia entre las habilidades hard y las soft. Las Habilidades “Hard” son aquellas relacionadas con el Hemisferio cerebral Izquierdo, y están relacionadas con las Técnicas, los conocimientos, los datos. Este Hemisferio aplica más la Lógica y el Análisis. Las Habilidades “Soft” son aquellas relacionadas con el Hemisferio cerebral Derecho, y están relacionadas con el Auto-conocimiento, las habilidades relacionales, la Empatía, el saber comunicarse, gestionar conflictos, liderazgo, etc. Este Hemisferio aplica más la Intuición y la Síntesis. (Fig. 1)

Así, los alumnos pudieron ver la diferencia en el ámbito de actuación de cada Hemisferio, lo cual es esencial para fomentar y desarrollar la actividad de ambos.

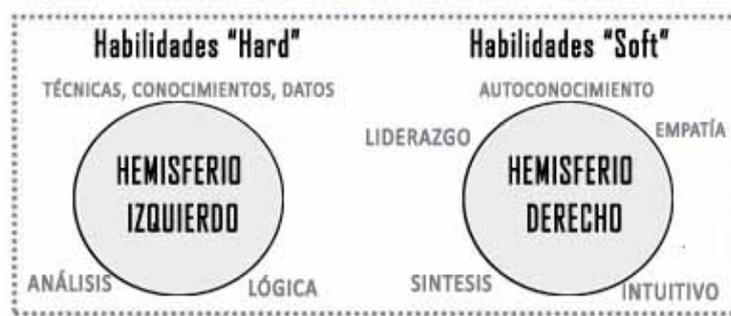


Figura 1: Habilidades Hard / Soft.

A continuación mostramos la evolución del cerebro humano, con los tres cerebros que la ciencia ha demostrado que “conviven” en nuestro cerebro, y cuyo conocimiento es esencial para gestionar de modo adecuado las competencias de la Inteligencia Emocional. (Fig.2)

- 1) Cerebro Reptil: Supervivencia: búsqueda de comida, alerta peligro (pelea-o-huye), instinto reproductor
- 2) Cerebro Límbico: Emociones. Aprendizaje, Memoria. En este cerebro actúa la Amígdala, que en momentos de alerta produce el llamado “secuestro emocional”, poniendo en marcha Redes neuronales que reclutan y dirigen el cerebro, incluida mente racional (bloqueando durante ese tiempo su actuación)
- 3) Cerebro Neo-Cortex: Planifica, comprende lo que siente, coordina movimientos y respuestas.

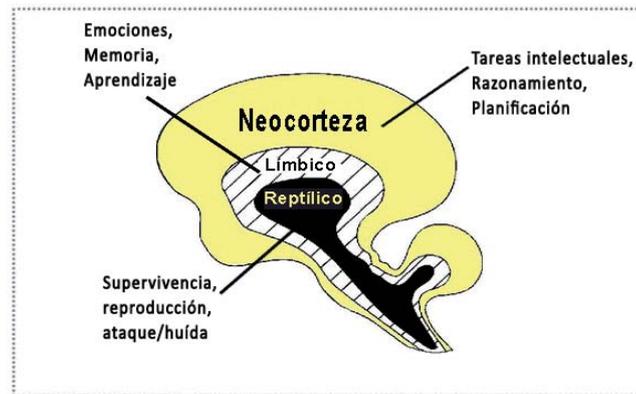


Figura 2: Los tres Cerebros.

Finalmente, aportamos a los asistentes a la conferencia algunas de las herramientas de las que, conociendo el mecanismo de funcionamiento del cerebro, pueden hacer uso a la hora de afrontar un reto, como los efectos del NO en el cerebro y la necesidad de darle los mensajes que SI quiero que entienda. Técnica Los tres Mensajes. También podemos hacer uso del cuerpo, mediante las posiciones Asociado/Disociado, respiraciones, etc.

2.b Jornada de Acogida

La Jornada de Acogida es una actividad muy importante para la integración de los alumnos de nuevo ingreso en la vida universitaria, tanto en los aspectos académicos como sociales. Nuestro objetivo en esta ocasión era romper muchas de las barreras, la mayoría de ellas emocionales (creencias de inaccesibilidad de los profesores, comunicación con personas desconocidas, entorno totalmente desconocido, desconocimiento del funcionamiento, etc), con las que entran los alumnos su primer día de acceso a la universidad.

La jornada se dividió en tres bloques:

1) Primer bloque: conocimiento interpersonal. Buscamos favorecer la integración social de los alumnos. Se celebró en un Aula dinámica, y en ella participaron los alumnos de nuevo ingreso, los alumnos Mentores, así como algunos profesores de las materias impartidas en primer curso. Con una sencilla metodología, basada en preguntas y diálogos motivados, facilitamos la interrelación de los distintos grupos, de manera que, además de abrirse a los demás, se rompió el hielo de lo desconocido. Tras este taller, se estaba en disposición de pasar a la siguiente fase: conocer la Escuela.

2) Segundo bloque: tour por la Escuela (mediante un juego de pistas y preguntas), para facilitar la integración académica de los alumnos, mostrando la ubicación de las Unidades Docentes, laboratorios.... En ella intervinieron, además de los mencionados anteriormente, Dirección, Delegación de alumnos, PAS, personal de biblioteca, secretaría...

3) Tercer bloque: Conocer la Profesión. Se desarrolló en el Aula de Seminarios. Diversos profesores de la Escuela les hablaron del Plan de Estudios y de las diferentes salidas profesionales de la Carrera, además de las actividades paralelas que se organizan en la escuela. Se les informó finalmente de los programas específicos para ellos, Programa de Mentorías y Cursos Cero.

La jornada se completó con un aperitivo que ayudó a confraternizar.

2.c Ciclo de Talleres.

2.c.i Primer taller: Comunicación no verbal: Cómo generar empatía.

El objetivo de este primer taller fue que los alumnos tomaran conciencia de la importancia de la Comunicación No Verbal y que aprendiesen a gestionar de modo adecuado para ellos su Comunicación No Verbal, aprendiendo también a cuidar su relación con el otro.

En la mayoría de los ámbitos de estudio se acepta que la comunicación Verbal constituye un 7% de la información que el cerebro asimila, mientras que la Comunicación No Verbal constituye el restante 93%. Esto implica que el cerebro atiende y entiende más la información que comunicamos y recibimos de modo No Verbal. Dentro de esta comunicación, podemos distinguir entre:

1) Comunicación Corporal (58% de ese 93%): lo que nos transmiten la Respiración, los gestos, la postura, el movimiento de los ojos, los movimientos corporales.

2) Comunicación Para-Verbal, esto es, de la Voz (un 38% de ese 93%): lo que la voz nos transmite con su Intensidad, el tono, el volumen, la velocidad, etc.

Todo esto demuestra la gran importancia que debemos mostrar al hecho de gestionar de modo adecuado nuestra comunicación No Verbal, para que sea un facilitador de nuestra comunicación, en lugar de un obstaculizador, como ocurre en muchas ocasiones.

Para trabajar este primer taller abordamos diversas materias que, explicadas con brevedad, fueron:

1) Generar Empatía: atender a cómo está viendo la situación el otro, de cara a buscar un mayor acercamiento y entendimiento. Exploramos el concepto básico de comunicación: "El Mapa No es el territorio". Con esta dinámica, los alumnos tomaron conciencia de que una misma situación puede estar siendo vista o descrita de modos diferentes por distintas personas. Y aprendieron que eso, en lugar de ser fuente de conflicto, puede ser motivo de acercamiento al otro, además de motivo de ampliar conocimientos y visiones, de manera que cada uno aporte al otro algo constructivo. Así, con este enfoque, la Actitud en la conversación cambia radicalmente y buscamos el acercarnos en lugar de alejarnos, aferrándonos cada uno a lo que nosotros vemos.

2) Importancia de las "etiquetas", es decir, de los Pensamientos que nos ponemos dentro sobre nosotros mismos y sobre los demás. Mediante esta dinámica, los alumnos aprendieron, de forma muy amena y divertida, cómo los pensamientos con los que nos definimos a nosotros mismos y a los demás, pueden potenciarlos mucho (o potenciar al otro), sacando de nosotros cualidades muy aptas para la situación que estamos queriendo gestionar, o por el contrario, dichos pensamientos pueden limitarnos mucho (o limitar al otro) en dicha situación. La toma de conciencia de esto, les llevó a plantearse qué tipo de pensamientos se aplican en el día a día (o aplican a los demás), en situaciones cotidianas y, si nos les benefician porque les están limitando, cómo podrían cambiarlos en pensamientos más potenciadores.

3) Acompasamiento: en la buena comunicación es importantísimo el concepto del Rapport (o Acompasamiento). Mediante un juego divertido, los alumnos aprendieron la gran diferencia del efecto del acompasamiento adecuado en una conversación al efecto negativo de un acompasamiento erróneo en la misma conversación. Comprendieron que en la comunicación es esencial que el otro se sienta confiado, escuchado y aceptado, aunque le estemos llevando la contraria con nuestro discurso (es decir, con nuestra Comunicación Verbal). Y eso lo consigue nuestra comunicación No Verbal. Todo esto, facilita la comunicación y nos ayuda a gestionar bien los conflictos.



2.c.ii Segundo taller: Comunicación verbal: Cómo hablar en público. Concreción. Escucha.

El objetivo de este segundo taller fue que los alumnos aprendieran a manejar bien su Comunicación Verbal.

Como vimos en el taller anterior, aunque a veces damos a la Comunicación Verbal una enorme importancia, nuestro cerebro “se fía” y recoge mucho más los datos que le aporta la Comunicación No Verbal. Por ello, en todo momento, es necesario que, incluso en la Comunicación Verbal estemos pendientes de la Comunicación No Verbal.

Para trabajar este taller abordamos diversos aspectos que, explicados con brevedad, fueron:

1) Necesidad de tener en la mente constantemente la idea de “Lo que quiero transmitir”. ¿Qué quiero que el otro entienda de mi discurso y se lleve? El aclarar la idea en mi mente es el primer paso para que mi lenguaje lo transmita de forma clara. Aunque esto puede parecer obvio, en muchos casos, muchas personas no tienen claro en su interior, en frase breve, lo que quieren transmitir. Y eso hace que su lenguaje sea ambiguo, o demasiado extenso (empleo muchísimas frases para transmitir una idea, repetitivas y a veces no lo dejo claro entre tantas palabras)

2) Concreción: unido al punto anterior, una vez determinado en mi mente “Lo que quiero que el otro entienda”, intento transmitirlo de modo concreto: ¿puedo transmitir esa idea en una única frase? Si esto se va entrenando, mi capacidad de concreción aumentará y seré capaz de transmitir mejor lo que quiero decir.

3) Preparar previamente. Los alumnos habían transmitido en el taller anterior cómo existen diversas situaciones en las que notan que su Comunicación Verbal falla más, por nervios por ejemplo, como en el caso de una entrevista de Trabajo. Por esta razón, incluimos en este taller de comunicación Verbal aspectos relacionados con el trabajo interior de la mente. Aprendieron la necesidad de Preparar previamente el escenario, mediante el uso de visualizaciones o el actuar “como si” ya estuviera allí. Esto les ayudó a mejorar tanto su comunicación No Verbal, como su comunicación Verbal: ¿qué cosas te quieres oír decir? ¿qué palabras quieres usar? ¿con qué tono? Todo ello hace que el alumno vaya a esa situación de riesgo con el discurso más preparado y entrenado.

Dentro de este subapartado también trabajamos la preparación del discurso interno: ¿qué cosas quieres decirte por dentro mientras estás en esa situación? Así, esas etiquetas que vimos en el primer taller, serían mucho más potenciadoras.

Con este segundo taller, los alumnos comprendieron que, efectivamente, la comunicación Verbal va intrínsecamente unida a la Comunicación No Verbal, aprendiendo a unir las de forma potenciadora para ellos. Del mismo modo, aprendieron la necesidad de preparar dicha comunicación Verbal, tanto más cuanto más importante sea el tema que quieren tratar. Todo ello les dotó de más seguridad y confianza en sí mismos, lo cual repercutió en su Comunicación de forma notoria.

2.c.iii Tercer taller: Toma de decisiones: Construye tu propia vida. Gestión tiempo.

El objetivo de este tercer taller fue que los alumnos aprendieran a usar su mente de forma Proactiva, en lugar de estar en mente Reactiva en muchas ocasiones. La importancia de este taller radica en la necesidad de tener adquiridas habilidades profesionales que nos ayuden a tomar decisiones y que, además, dichas decisiones estén alineadas con el tipo de persona que realmente queremos ser y lo que es beneficioso para nosotros y la empresa, en lugar de caer en la indecisión o en la toma de decisiones precipitadas y sin sentido, o sin sopesarlas suficientemente.



Básicamente podríamos definir los distintos tipos de Mente de la siguiente manera:

+ la **mente Reactiva** nos dice que: Estamos condicionados para responder de un modo particular ante un estímulo concreto. Ante un estímulo concreto, generamos inmediatamente una respuesta dada, no siempre la respuesta que nos gustaría generar, pero es la que nos surge y que, según “piensa” la mente reactiva, normalmente viene determinada por la genética (“es que está en mis genes, ya mi abuelo tenía un mal genio...”) o por la educación (“es que así es como me han educado mis padres, no puedo evitarlo...”) o por el ambiente o las circunstancias (“es que mi jefe...”, “es que si mis hijos no fueran de esa manera...”, “uff, es que el tráfico me pone de los nervios...”). En cualquier caso, esta mente piensa que No tenemos opción.

+ La **mente proactiva**, sin embargo, nos propone que, como postulaba Viktor Frankl, tenemos la “libertad Última”. En nuestra IDENTIDAD BÁSICA, en nuestro interior, podemos decidir de qué modo queremos responder a las situaciones y cómo queremos que nos afecten. Es decir, podemos elegir nuestra respuesta ante un estímulo. Esta Libertad Interior de ELEGIR, se basa en cuatro capacidades que todos los seres humanos tenemos: Auto-Conciencia, Imaginación, Conciencia Moral (nuestros VALORES y PRINCIPIOS) y Voluntad Independiente
Para trabajar este taller abordamos diversos aspectos que, explicados con brevedad, fueron:

1) Círculo de Preocupación e Influencia. Es el primer paso para la toma de decisiones adecuadas: determinar dónde estoy focalizando mi atención, si en aquello que no puedo cambiar o en aquello sobre lo que sí que puedo hacer algo. Si me centro en lo primero, no podré hacer nada, o mis decisiones de acción caerán en terreno baldío. Los alumnos tomaron conciencia de cómo en muchas ocasiones, ante situaciones que actualmente les suponen cierto grado de dificultad, se están centrando en aquello que no pueden cambiar, en lugar de centrarse en aquello que sí pueden hacer ellos. De nuevo, al tomar conciencia de esto, la Actitud cambia.

2) Definir mis Valores. Este paso es importantísimo. Es sorprendente cómo muchas personas no se han planteado realmente cuáles son sus verdaderos valores troncales. Los intuyen más o menos, pero jamás se han parado a pensarlos, a escribirlos, a ponerlos en un orden de prioridad respecto a otros muchos valores importantes. Además, muchas veces tampoco nos hemos parado a pensar qué significa ese valor para mí, qué significado le doy yo. Para los alumnos fue un paso interesantísimo el pararse a pensar sobre sus valores y qué significado le daban a cada valor.

3) Herramientas de Coaching. Una vez visto el foco de mi atención y cuáles son mis valores troncales, aquellos que me van a permitir generar acciones que, alineadas con ellos, me permitan vivir esta situación con nuevas decisiones y resultados, pasamos a la parte de Coaching puro: definimos nuestra meta: ¿Qué quieres conseguir? ¿Cómo sí quieres responder ante esta situación? ¿Qué resultados quieres obtener?. Definimos nuestra situación actual, en base a lo que hemos explorado antes. A continuación, definimos nuestras opciones: ¿qué opciones tienes para conseguirlo? ¿qué cosas podrías hacer o decir? ¿qué decisiones podrías tomar? Para este paso, es muy adecuado alinearlos con nuestros valores: de estos VALORES, ¿cuáles estoy viviendo en esta situación, que me ayudan a llevarla mejor?, ¿cuáles puedo NO estar viviendo adecuadamente en esta situación y si los potenciara, podrían ayudarme?. Una vez hecha esta exploración, el paso final es definir Acciones concretas que voy a hacer: ¿Qué acciones puedo desarrollar para fortalecer un valor que ya vivo?, ¿Qué acciones puedo desarrollar para poner en marcha un valor que ahora mismo no vivo del todo? ¿qué voy a hacer?. El resultado final es que los alumnos salían con un plan de acción concreto para una situación concreta que estaban viviendo. Y sobre todo, salían con una metodología clara implementada en su interior acerca de cómo pueden afrontar las cosas a la hora de la toma de decisiones.

2.c.iv Cuarto taller: Liderazgo y motivación.

El objetivo de este último taller fue que los alumnos exploraran un enfoque de Liderazgo, diferente al que en muchas ocasiones se transmite en esta sociedad. Para ello pusimos mucho énfasis en el Auto-Liderazgo como primer paso para ser Líder y al mismo tiempo, en la necesidad de convertirte en un guía que marca el camino (¿dónde queremos ir?), que va el primero con su ejemplo y que motiva e impulsa a los otros en ese camino. Al mismo tiempo, exploraron la capacidad de un Líder de, ante una crisis, buscar nuevos caminos con creatividad.

Para trabajar este taller abordamos diversos aspectos que, explicados con brevedad, fueron:

1) Importancia de la Actitud. Plantearnos en primer lugar qué significa ser líder para mí. En muchas ocasiones, las personas tienen en su interior la creencia de que el líder es el que manda, a veces con connotaciones de "orden y mando". Si mi concepto es ese, muchas personas huirán del liderazgo. Comprender la diferencia entre un "jefe" y un "líder".

2) Autoliderazgo. Trabajamos con los alumnos el concepto de Liderarse a sí mismo, como primer paso para poder liderar a otros. Mediante sencillos ejercicios, trabajamos nuestra Actitud mental (positiva o negativa), nuestro auto-conocimiento como el paso necesario para conocer mis puntos fuertes y mis puntos débiles y desde ahí construir la persona que quiero ser: ser mi propio líder.

3) Marca Personal. Un líder es aquel al que los demás quieren seguir. Para ello, todo líder debe dejar en el otro la sensación de que en él puede confiar. Todo eso se consigue construyendo una Marca Personal de confianza: los demás ven en mí cualidades, valores, actitudes, comportamientos, etc. que reflejan la persona que soy y que generan (o no), confianza en los demás. Ser conscientes de nuestra marca personal, de lo que realmente estoy transmitiendo y de las coherencias e incoherencias entre lo que digo y lo que transmito, es esencial en mi camino de auto-liderazgo y liderazgo.

4) Motivación. Un líder es aquel que sabe sacar lo mejor del otro, le sabe motivar y sabe construir en el otro la confianza necesaria para que de lo mejor de sí mismo. Para entrenar dicha habilidad, en primer lugar los alumnos trabajaron la Mirada de Potencial, una herramienta que permite ver al otro en términos de potencial y no de desempeño actual. Además, aprendieron a verbalizar y valorar las cualidades del otro, de manera que el líder sabe comunicar a su gente lo que valora en ellos, y no sólo lo que no les gusta. Finalmente, los alumnos aprendieron a delegar, como paso importante para que el líder pueda diseñar estrategias y que, al mismo tiempo, su gente esté asumiendo responsabilidades y dando lo mejor de sí, construyendo equipo cohesionado, y en un ambiente en el que todos desean colaborar.

3. CONCLUSIONES

El proyecto realizado en colaboración entre la Subdirección de Extensión Universitaria y Relaciones Externas de la E.U.I.T Forestal de la Politécnica y la empresa MAS Coaching, especializada en Coaching y Formación en Habilidades y Competencias Profesionales ha abordado la demanda cada vez mayor por parte de las empresas, de personas con una gran capacidad de cohesión de grupos, de diálogo, liderazgo...

Además de fomentar que nuestros estudiantes finalicen sus estudios Universitarios y salgan al mercado con una sólida formación en Habilidades Técnicas, es necesario dotarles de Habilidades más "relacionales", es decir, que sean profesionales que sepan gestionar situaciones de cambio, de conflicto, de tensión, de búsqueda de opciones (básico en cualquier época, más aún si hablamos de crisis) o que sepan, simplemente, trabajar en equipo.



El trabajo realizado con los alumnos ha permitido afianzar en ellos y, en muchos casos, implementar habilidades como:

- + su capacidad de comunicación, mediante la toma de conciencia de su Comunicación No Verbal, su Comunicación Verbal y el aprendizaje de herramientas básicas para la correcta gestión de ambas
- + su capacidad de generar empatía, como paso básico para poder relacionarte de modo adecuado con el otro, acercar posiciones, ampliar conocimientos y gestionar conflictos.
- + su actitud interna ante las situaciones, aumentando su Auto-Conocimiento, fortaleciendo su Auto-Creencia y asumiendo su Responsabilidad, los tres principios del Coaching, básicos en toda persona que una empresa quiere tener en su equipo.
- + su capacidad para tomar decisiones y para afrontar las situaciones, mediante el aprendizaje de herramientas que favorecen la mente proactiva, la creatividad en nuevas opciones, la acción soportada por una reflexión constructiva, frente a la reflexión paralizante.
- + su capacidad para Auto-liderarse, como paso previo esencial para la relación con otros.
- + su capacidad para Liderar y Motivar a otros, pensando en términos de potencial, valorando sus cualidades y competencias e impulsándolos a dar lo mejor de sí.

Como ya hemos comentado, la implementación de estas habilidades supone para los participantes un beneficio en relación a su futuro como profesional. Adicionalmente, los participantes en este proyecto pudieron mejorar en su papel como Mentor. Gracias a la implementación de estas habilidades, mejoraron la manera de relacionarse con sus telémacos. Al mejorar su capacidad de comunicación y de generar empatía y ponerse en el lugar del otro, mejoraron su capacidad de ver lo que el alumno de nuevo ingreso necesita. Al aprender a gestionar su actitud interna ante las situaciones, pudieron comportarse de una manera más creativa en sus propuestas y, no menos importante, aprendieron a gestionar mejor ese desánimo al que todos hacían referencia cuando los telémacos no respondían a sus propuestas (o simplemente a sus citas) con el interés que ellos esperaban. Finalmente, al saber reconocer sus puntos fuertes y sus áreas de mejora, pudieron sacar en ellos actitudes, capacidades y potencialidades que les sirvieron para tener mayor seguridad en ellos mismos y en lo que estaban haciendo.

La valoración final de los alumnos de este proyecto ha sido muy grande, tanto en puntuación objetiva como en la sensación subjetiva que ellos han aportado a las conclusiones. Todos ellos comentaron que se notaban diferentes, mucho más seguros de sí mismos, con más auto-conocimiento de ellos mismos y que las relaciones con los demás habían mejorado en un grado u otro. Además, aportaron que ahora eran más conscientes de las cosas, las consideraban de un modo más proactivo y notaban que tenían una mayor capacidad de actuar y de influir sobre su propia vida y, por ende, sobre la de los demás, de modo positivo y constructivo.

Así, al finalizar el ciclo de talleres, los participantes cumplieron, de modo anónimo, una Encuesta de Satisfacción del Proyecto. Algunas de las valoraciones que aportaron fueron:

- + Ha sido una experiencia gratificante que me ha ayudado conociéndome a mí mismo y que me ha dado más herramientas para seguir creciendo, cambiando y explorar nuevas potencialidades en la vida.
- + Realmente me ha servido para mejorar el dialogo y la comunicación, mejorando mi capacidad para gestionar las situaciones diarias a través de la interpretación de los mapas de mis telémacos y en general con los demás.



+ Me ha ayudado a ver las cosas desde otra perspectiva, observar más a las personas, prestar más atención.

+ Creo que me ha dado información muy valiosa sobre cómo conocernos a nosotros mismos o fomentar nuestras capacidades y potencial personal. Aprender a desarrollarnos y controlarnos emocionalmente o la mejora personal y profesional

+ Es una forma sencilla de conocerse a uno mismo tanto en soledad como en compañía, de crecer y aumentar el potencial de uno mismo y de los demás.

+ Me ha sorprendido la efectividad de algunas técnicas. He aprendido a ver las cosas de una manera más simple y sencilla, es decir, lo que antes era un conflicto para mí, ahora sé que puedo con ello y no le doy más importancia de la que tiene.

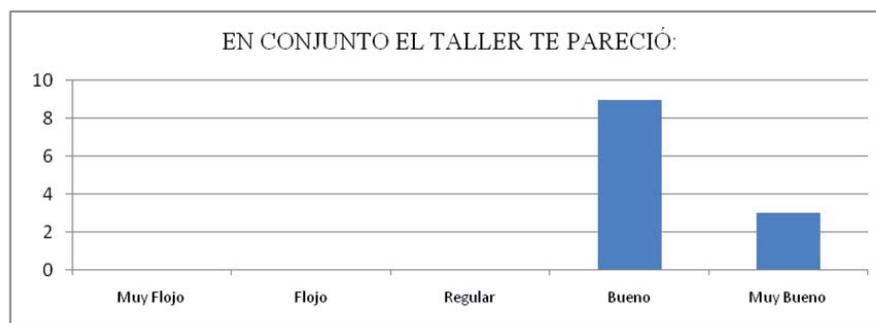


Figura 3: Valoración del Taller en su conjunto

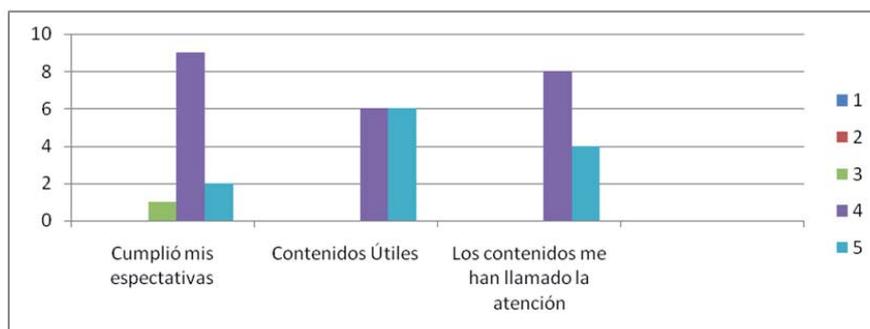


Figura 4: Aplicación y Efectividad del taller

En posteriores proyectos profundizaremos en algunas de estas herramientas (como las habilidades del Lider-Coach, la mejora de la comunicación y la Creatividad) y trabajaremos nuevas capacidades como la Gestión del Tiempo, el uso de las diferentes inteligencias (somática, emocional, de campo, musical, etc.), como complemento a la inteligencia Cogniti

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA AMPLIAR INFORMACIÓN

- [1] H. Gardner, "Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences", New York: Basic Books (1983)
- [2] D. Goleman, "Inteligencia Emocional", Barcelona: Kairos (1995)
- [3] D. Goleman, "La práctica de la Inteligencia Emocional", Barcelona: Kairos (1999)
- [4] L. E. Ravier, "Arte y Ciencia del Coaching", Buenos Aires: Dunken (2005)
- [5] R. Dilts, "Coaching, Herramientas para el Cambio", Barcelona: Urano (2003)
- [6] J. Withmore, "Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas"
- [7] V. Frankl, "El hombre en busca de sentido", Editorial Herder
- [8] S. Covey, "Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva", Editorial Paidós



PRIMEROS PASOS EN LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO MENTOR EN EL PROYECTO COMPAÑERO DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

FIRST STEPS IN THE MEASUREMENT OF STUDENT SATISFACTION MENTOR IN THE PROJECT PARTNER OF THE UNIVERSITY OF CADIZ

Esperanza Marchena Consejero^{1,2}, Camilo Rapp García², Antonio M. Araujo Hoyos², Cristina Romero López Alberca², Jose I. Navarro Guzmán¹, Concepción Alcalde Cuevas¹, Manuel Aguilar Villagrán¹ e Inmaculada Menacho Jimenez¹

1: Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz. F. de CC. de la Educación
Avda. República Árabe Saharaui, s/n, 11519 Puerto Real-Cádiz, (Spain)
e-mail: esperanza.marchena@uca.es web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM634>

2: SAP, Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica. Universidad de Cádiz. Facultad de CC. de la Educación
Avda. República Árabe Saharaui, s/n, 11519 Puerto Real-Cádiz, (Spain)
Web: <http://www.uca.es/web/servicios/SAP>
Teléfono: 956016221/956016796

Resumen. Los programas de Tutorías entre Iguales (“peer tutoring”) han sido estudiados y aplicados en numerosos contextos educativos, obteniéndose altos niveles de eficacia en una gran variedad de situaciones en la educación superior (Durán, 2003; Fernández Martín, 2007; Gairín et al., 2004; Lobato et al. 2005 y Marchena, et al., 2005). Son muchas las universidades que han adoptado estos modelos de tutorías para ayudar a los estudiantes a superar diferentes cuestiones relacionadas con los estudios o su adaptación al nuevo contexto educativo.

El Proyecto Compañero es la propuesta del Servicio Psicopedagógico de la Universidad de Cádiz para ayudar en la incorporación de los nuevos estudiantes al ámbito universitario. En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en los cinco últimos años en un total de 592 participantes; analizando la utilidad del proyecto y las propuestas de mejora en diferentes aspectos relacionados con las habilidades de comunicación y manejo de grupos.

Abstract. The Peer Tutorial program (peer tutoring) have been studied and applied in many educational settings, obtaining high levels of efficiency in a variety of situations in higher education (Duran, 2003; Fernandez Martin, 2007; Gairín et al., 2004; Lobato et al. 2005 and Marchena et al., 2005). There are many universities that have adopted these models tutorials to help students overcome various issues related to studies or their adaptation to the new educational context.

The Project Partner is the proposal of psychology service at the University of Cadiz to assist in the incorporation of new students at university level. This communication presents the results obtained in the last five years at a total of 592 participants, evaluating the usefulness of the project and proposals for improvement in various aspects of communication skills and group management.

Palabras Claves. Mentoría, tutorías entre iguales, tutoría universitaria.

Keywords. Mentoring, peer tutoring, university tutorials.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de mentoring no es un concepto nuevo, de hecho los orígenes de la palabra “mentor” nos llevan a la mitología griega: en la Odisea su protagonista, Ulises, confía en su amigo Mentor para ayudarlo a prepararse para luchar en la guerra de Troya. Mentor representa un sabio y responsable asesor de confianza, que guía el desarrollo de Ulises (Miller 2002). La ciencia sigue revisando el desarrollo del concepto, su variabilidad de definiciones así como las numerosas aportaciones en el campo de la educación, la psicología y los negocios (Crisp & Cruz 2009).

Los primeros estudios sobre tutorización en educación superior surgen en la facultad de ingeniería de la Universidad de Michigan en 1911 (Jonson 1989). Entre 1990 y 2007 se han realizado numerosos intentos para conceptualizar el concepto de mentoría en el contexto universitario (Aagard y Hauer 2003; Atkins y Williams 1995; Cohen 1995; Edwards y Gordon 2006; Miller 2002) y en la actualidad aparece un incipiente auge del interés de la educación superior por programas de tutoría entre iguales para favorecer numerosos aspectos de la vida del estudiante (Crisp & Cruz 2009).

En la Universidad de Cádiz el Proyecto Compañero surge como una experiencia piloto en el curso académico 2005/2006, organizado por el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP). La finalidad de este proyecto es facilitar la integración del estudiante de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación al contexto universitario por medio de la experiencia adquirida por compañeros y compañeras de los últimos cursos de las distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio y de la Licenciatura de Psicopedagogía. Esta iniciativa, totalmente voluntaria, consiste en orientar al alumnado novel en sus primeros días de clases mostrándoles las instalaciones que tienen a su disposición en su Facultad y en el Campus y el uso que de ella pueden hacer atendiendo a los distintos servicios que ofrece, así como informar sobre los demás servicios con los que cuenta la UCA, dónde se ubican y cómo hacer uso de ellos. Para adquirir todos estos conocimientos, el alumnado compañero recibe un curso de formación de veinte horas, en el que se le instruye acerca de toda la información que luego han de transmitir a los estudiantes tutorizados. Los antecedentes del programa de “Tutoría entre Iguales” se sitúan en la enseñanza mutua (Durán, 2003; Marchena et al., 2005). Es una modalidad que goza de gran popularidad en muchas universidades extranjeras, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía lograda entre pares de iguales op. cit.

En la misma línea que el Proyecto Compañero, se han llevado a cabo experiencias que han pretendido aportar orientación y ayuda al alumnado universitario de nuevo ingreso. Iniciativas de diferentes universidades españolas, como la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, Universidad de Sevilla, Universidad de Granada, Politécnica de Madrid, Universidad Politécnica de Cataluña; y extranjeras, como la Universidad de Nueva York¹ y la Universidad de Harvard² entre otras; donde servicios específicos como el PEER (Education, Colleges, Counseling), SOAP (Servicio de Orientación Académica y Profesional), SAP (Servicio de Atención Psicológica), -y/o grupos coordinados con otras unidades universitarias como vicerrectorados, gabinetes privados, instituciones públicas, etc., han propuesto programas de atención a los estudiantes que se incorporan por primera vez al contexto universitario. Estos proyectos universitarios contemplan facilitar información que va desde la relacionada con el desenvolvimiento y adaptación en los centros, hasta ofertar programas de nivelación en contenidos específicos. Así podemos tomar como ejemplos las iniciativas desarrolladas en la Universidad Politécnica de Cataluña³ en la que, dos semanas antes del comienzo de las clases, se organizan unas actividades de acogida donde el alumnado de primer curso recibe información sobre el funcionamiento de la institución

1 <http://www.nyu.edu/student-affairs/peer.ed/>

2 <http://www.harvard.edu/academics/student.html>

3 http://www.upc.edu/castellano/futurs-estudiants/conoce/marco_acad.htm



universitaria. En la Universidad de Granada⁴ desde el Gabinete Psicopedagógico (GPP) se plantea el PTEC (Proyecto de Tutoría entre compañeros) un recurso académico gratuito que consiste en que alumnado de cursos superiores con experiencia en la carrera, asesoran académica y curricularmente a los alumnos de cursos inferiores que lo soliciten.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra⁵, convoca lo que se conoce por Jornada de "Puertas Abiertas" como una oportunidad para alumnos, padres y familiares de conocer las instalaciones de la Facultad y de la Universidad, además de poder conversar con profesores y estudiantes de cursos superiores sobre su orientación universitaria, la oferta académica, los convenios con el extranjero, sobre las salidas profesionales y la realización de prácticas. En la Facultad Politécnica de Madrid⁶, se desarrollan cursos destinados a facilitar herramientas de metodología de estudio. Finalmente destacar proyectos similares realizados en otras Facultades de la Universidad de Cádiz⁷, como en la Facultad de Ciencias, en la que se han propuesto cursos virtuales de nivelación para Matemáticas y Químicas, donde se pretende repasar, consolidar y homogeneizar conocimientos matemáticos y químicos entre el alumnado que ingresa desde bachillerato. En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales⁸, se propone el Proyecto ALAS como un programa de apoyo destinado a la mejora del aprendizaje de los estudiantes de primer curso de la titulación de Administración y Dirección de Empresas, donde el papel de asesor es desempeñado por estudiantes de los últimos años de la carrera que van a ser los encargados de transmitir a los/as compañeros/as que comienzan sus estudios, toda su experiencia personal.

En la línea de todo lo expuesto, esta comunicación pretende aportar información y analizar la evolución de las tres ediciones del proyecto de Tutorías entre Iguales: Proyecto Compañero, desarrollado por el SAP de la Universidad de Cádiz, a partir de un diseño descriptivo longitudinal.

2. OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo es conocer el nivel de satisfacción de los participantes en el proyecto de tutoría entre iguales durante los tres cursos académicos que corresponden al 2005/2006 (PCI), 2006/2007 (PCII) y 2007/2008 (PCIII). Determinar el porcentaje de estudiantes que están satisfechos con la atención de sus compañeros e identificar las fuentes de insatisfacción durante el proceso; y valorar la disposición que muestra el estudiante novel por participar en una nueva edición del proyecto.

3. MÉTODO

Participantes

El proyecto está dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de las ocho titulaciones que forman la Diplomatura de Magisterio y que se imparten en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Cádiz (UCA). Este grupo, denominado novel, está formado por un total de 463 alumnos y alumnas. Los estudiantes, encargados de tutorizar al alumnado novel, han sido 129 matriculados en cursos superiores de Magisterio y Psicopedagogía, a los que se les denomina compañeros. Han participado un total de 592 estudiantes; 196 en el PCI, 218 en el PCII y 178 en el PCIII respectivamente (ver tabla 1).

4 <http://www.ugr.es/~ve/proyectos.html>

5 <http://www.unav.es/fyl/puertasabiertas2.htm>

6 http://www.upm.es/alumnos/punto_inicio.html

7 <http://www2.uca.es/facultad/ciencias/ciencias2/explorer.htm>

8 <http://www2.uca.es/facultad/economicas/ALAS/alas.htm>



En la tabla 2 se muestran las especialidades a las que pertenecen los compañeros en cada una de las ediciones. En el PC I y PC II, la especialidad más frecuente corresponde a Educación Primaria (44,6% y 37,5%); sin embargo, en el PC III el 47,6% de los participantes son estudiantes de Educación Infantil. La adscripción de las especialidades de Educación Especial y Educación Musical, al proyecto, es baja (2,1% y 2,5%) o nula durante estos cursos.

En todas las ediciones, el porcentaje de alumnas vinculadas al proyecto como asesoras es más alto (96%, 80% y 83%) que el de alumnos (4%, 20% y 17%). Sin embargo, es conveniente resaltar un incremento en la participación de los chicos a lo largo de estos tres años. Señalar que el porcentaje de mujeres matriculadas habitualmente en las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación es más alto que el de varones. (Ver tabla 3)

Procedimiento

Las actuaciones llevadas a cabo han sido semejantes durante los tres proyectos, diferenciándose tres fases:

1. Fase de selección y presentación del proyecto a los estudiantes compañeros: Desarrollada durante los meses de junio, julio y septiembre de cada año académico, se realizan entrevistas, en pequeños grupos, con el alumnado interesado en participar.

2. Fase formativa y práctica: Durante la semana anterior al comienzo del año académico, se realiza un curso formativo de 20 horas de duración dirigido al grupo de compañeros. Profesores y personal de la universidad, imparten conocimientos sobre los diferentes servicios e instituciones que dispone la UCA, así como de temas significativos y relevantes para la vida universitaria. Esta formación es la que posteriormente deberían transmitir a los estudiantes noveles en, al menos, tres o cuatro sesiones distribuidas en los meses de octubre a diciembre de cada curso académico.

3. Fase de valoración del proyecto: se lleva a cabo mediante la realización de cuestionarios de opinión administrado a todos los participantes en el proyecto (noveles y compañeros). Se facilitan la última semana de diciembre, una vez finalizadas las tres sesiones mínimas.

Instrumentos y materiales

Los instrumentos y materiales utilizados en las tres ediciones del proyecto son:

- Cuestionarios de valoración: del compañero y del novel. Cuestionarios ad hoc compuestos de 9 ítems con respuestas abiertas y cerradas, destinados a obtener información del grado de satisfacción del alumnado con los objetivos planteados en el proyecto, los materiales, el grupo, etc. Los datos recogidos en estas escalas tienen como objetivo facilitar posibles mejoras en futuras ediciones.

- Material de apoyo para, a) Selección y orientación del alumnado (Hoja-esquema explicativa de la estructura del proyecto; ficha de compromiso para el alumnado compañero, ficha informativa sobre el alumnado compañero y tarjeta de identificación). b) Desarrollo del proyecto (Esquema-resumen del Proyecto, hoja de registro de identificación de su grupo de noveles, itinerario de visita, información sobre unidades específicas ubicadas en la Facultad).

El formato de estos materiales es similar a lo largo de las tres ediciones del proyecto con las correspondientes modificaciones realizadas a partir de las evaluaciones finales.



4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios de valoración de los estudiantes compañeros y noveles. Señalar que el número de compañeros adscritos al Proyecto Compañero I fue de 47, aunque sólo 40 cumplimentaron los cuestionarios de valoración que se han utilizado para este estudio.

Como se observa en la tabla 4, a lo largo de estos tres años, el porcentaje fue de bastante (42,5%, 57,5% y 42,9%) y mucha satisfacción (37,5%, 37,5% y 47,6%) de los compañeros con el proyecto. En esta misma línea los noveles refieren tener mucha satisfacción con el proyecto (37,6% - 67,4% - 59,6% respectivamente). Tan sólo el 2,5%, 2,4%, 5,4% y 0,7% de los estudiantes compañeros y noveles señalan poca satisfacción con el mismo. (Ver tabla 4)

Atendiendo al material que han recibido, el grupo de compañeros manifiesta bastante (35% - 47,5% - 47,6%) y mucha satisfacción (50% , 47,5%, 42,9%) con los mismos (Ver tabla 5).

El 97,5%, 100% y 97.6% de los compañeros que han participado en cada edición del proyecto, refieren haber contado con todos los recursos necesarios (trípticos, guías, documentos...) (ver tabla 6).

En cada edición del Proyecto Compañero (PC I, PC II y PCIII), se observa un 7,5%, 47,5% y 45,2% respectivamente de personas que refieren no haber encontrado problemas durante el mismo. Sin embargo, más del 50% de los compañeros de cada año han contestado afirmativamente a esta pregunta (ver tabla 7).

La principal dificultad encontrada y que resulta común en las tres ediciones es la coordinación con los noveles para realizar las tres sesiones mínimas. En el Proyecto Compañero I son 35 personas las que señalan esta opción, 18 en el segundo año y 14 en la última edición. También se observan respuestas correspondientes a otros problemas, que atañe, en la mayoría de los casos, a problemas de incompatibilidad de horarios con sus noveles, opción que está relacionada con la comentada anteriormente, a dificultades con el funcionamiento de los ordenadores de biblioteca (segunda sesión), así como a la necesidad de ampliar más la información relacionada con este servicio (tabla 8).

En cuanto al número de sesiones que el compañero ha tenido con su grupo de noveles (tabla 9), en las tres ediciones se observa que entre 90-95,2% de los estudiantes han realizado al menos tres sesiones, las obligatorias para completar la realización del Proyecto. En los últimos dos años, tres personas han realizado más de tres sesiones, que son de carácter voluntario y en función de la demanda de cada novel en particular. En el PC I, el 10% concertaron menos de tres sesiones no concluyendo así el Proyecto ni completaron la formación a su grupo de noveles. Por consiguiente no recibieron los créditos de libre elección.

La opinión del alumnado novel con respecto a su compañero ha variado en los últimos dos años. Como muestra la tabla 10, en el PC I la satisfacción mostrada resulta relativamente homogénea en las tres opciones de respuesta "poco", "normal" y "mucho", siendo sus porcentajes 39,6%, 22,1% y 38,3% respectivamente. Sin embargo en el PCII y PC III se observa mucha satisfacción del novel con su compañero (71,9% y 71,3% respectivamente). Este cambio lo puede explicar la inclusión del módulo de Habilidades de Comunicación como propuestas de mejora y que como se observan en los resultados ha surtido un efecto positivo. Los porcentajes totales calculados conjuntamente para las tres ediciones del Proyecto Compañero así lo indican, destacando la opción de respuesta "mucho" (60,9%) sobre las restantes "normal" (22,9%) y "poco" (16,2%).

La tabla 11 muestra las respuestas de los noveles al ítem “¿qué cosas cambiarías del Proyecto para el próximo curso?”. En general, puede observarse a lo largo de los tres proyectos una disminución de propuestas de cambios, lo que supone una mejoría en la metodología del proyecto. Con respecto a la opción “Condiciones y recursos materiales” (11,4%, 12,4% y 4,4% respectivamente), se observa que aumentó ligeramente el segundo año y disminuye a la mitad en el tercer proyecto. En el caso de “organización de las sesiones” disminuye significativamente (41,1%, 35,4% y 25,7% para el PCI, PC II y PC III). La misma tendencia se observa con las opciones de respuestas y “tipo de información recibida” (12%, 3,9% y 0% respectivamente). En la primera han disminuido las propuestas de cambio a más de la mitad (de 11,4% a 4,4%) y en la segunda parece haberse cubierto los cambios que el alumnado propone (de 12% a 0%). Cabe destacar que el total de respuestas en el PC I (158) no corresponde con el número de noveles que participaron en el mismo (149). Esto se debe a que esta pregunta es de opción múltiple por lo que los participantes pueden señalar más de una respuesta.

Por último, la tabla número 12, muestra la intención los noveles por participar como alumnado compañero en la siguiente edición del proyecto. Los resultados son los siguientes:

En el PC I, PC II y PC III se observa que en torno al 50% de los estudiantes no tienen claro esta respuesta y responden “no se” (54,4%, 43,3% y 52,9% respectivamente). El primer año se observa la misma proporción de noveles que responden afirmativa o negativamente (22,8%). Sin embargo en las siguientes ediciones los alumnos tienen claro querer participar en el siguiente proyecto propuesto, siendo un 49,4% en el PC II y 36,8% en el PC III.

5. CONCLUSIONES

La puesta en marcha del Proyecto Compañero, durante tres ediciones (PCI, PCII y PCIII), ha supuesto una posibilidad de conocer la utilización y aprovechamiento de los recursos disponibles en la Universidad de Cádiz por parte del alumnado que accede por primera vez a ella a partir de la experiencia que le pueden transmitir otros alumnos y alumnas de cursos superiores, manifestándose un alto grado de satisfacción por parte de los participantes. Asimismo, como se refleja en los resultados, la valoración que hacen del Proyecto más del 80% de los compañeros es de bastante o mucha satisfacción y en el caso de los noveles, alrededor de un 72% lo valora, también, con bastante o mucha satisfacción. La falta de información y el desconocimiento de los recursos que poseen de un medio que se les presenta totalmente nuevo, ha encontrado un remedio efectivo en un programa que se ha dirigido íntegramente a los alumnos de nuevo ingreso. Los diferentes servicios a los que se ha hecho referencia y de los que se ha dado información dentro de este proyecto, han manifestado un incremento notable en la afluencia de estudiantes que han recurrido a ellos en demanda de sus necesidades, como es el caso de la Biblioteca del Campus de Ptº Real, cuyos resultados destacan de manera importante. Sin duda, la formación previa que han recibido los alumnos y alumnas compañeros ha constituido una herramienta fundamental para la difusión de información útil y necesaria, no sólo para los estudiantes de nuevo ingreso, sino también para aquellos alumnos compañeros que no habían contado con una formación similar en cursos anteriores. Tanto es así, que alumnos de cursos superiores que no han estado vinculados al Proyecto Compañero han demandado realizar sesiones del mismo tipo, con la intención de conocer también los recursos de los que disponen en su universidad y que desconocen en su totalidad. Pensamos, como señala Rufino Cano (2009), que la incorporación de los programas de orientación y tutoría en el ámbito universitario suponen un elemento favorecedor de la calidad en educación, convirtiéndose en un derecho de los estudiantes y, en consecuencia, una obligación de todo el profesorado.



REFERENCIAS

- [1] Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 181-204
- [2] Durán, D. (Coord.) (2003). Tutoría entre Iguales. Barcelona: ICE de la U.A.B.
- [3] Durán, D. & Vidal, V. (2004). Tutoría entre Iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Grao.
- [4] Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 61-77.
- [5] Crisp, G. & Cruz, I. (2009) Mentoring collage students: A critical review of the literatura between 1990 and 2007. Res High Educ 50:525-545
- [6] Lobato, C.; Arbizu, F. & Del Castillo, L. (2005). La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas. Análisis y Valoración de una práctica. Papeles Salmantinos de Educación, 4, 65-79.
- [7] Lobato, C.; Del Castillo, L & Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy, vol.5, nº 2, (145-164).
- [8] Marchena, E.; Gómez, I.; Alcalde, C.; Aguilar, M. & Navarro, J.I. (2005). Tutoría entre Iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. Tavira. Revista de Ciencias de la Educación, nº 21, (197-214).
- [9] Vidal, J; Díez, G. & Vieira, M. J. (2001). La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



ANEXO							
Participantes	Nº de alumnos/asPC I		Nº de alumnos/asPC II		Nº de alumnos/asPC III		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
COMPAÑERO	47	36,4	40	31	42	32,6	129
NOVEL	149	32,2	178	38,4	136	29,4	463
Total	196	33,1	218	36,8	178	30,1	592

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de participantes en el proyecto de tutoría entre iguales durante los cursos 2005/06 (PCI), 2006/07 (PCII) y 2007/08 (PCIII).

Especialidad	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Psicopedagogía	13	27,6	5	12,5	2	4,8
Educación Primaria	21	44,6	15	37,5	5	11,9
Lengua Extranjera	2	4,3	2	5	3	7,1
Audición y Lenguaje	8	17	6	15	3	7,1
Educación Infantil	2	4,3	10	25	20	47,6
Educación Especial	1	2,1	0	0	0	0
Educación Física	0	0	1	2,5	4	9,5
Doble título	0	0	0	0	5	11,9
Educación Musical	0	0	1	2,5	0	0
Total	47	100%	40	100%	42	100%

Tabla 2. Especialidad de los compañeros: Número de estudiantes y porcentajes.

Género	PC I		PC II		PC III	
	N	%	N	%	N	%
Hombre	2	4%	8	20%	7	17%
Mujer	45	96%	32	80%	35	83%
Total	47	100%	40	100%	42	100%

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes del género de los grupos de compañeros



	Grado de satisfacción	PC I %	PC II %	PC III %
Compañero	Poca	2,5	-	2,4
	Regular	17,5	5	7,1
	Bastante	42,5	57,5	42,9
	Mucha	37,5	37,5	47,6
Novel	Poca	5,4	-	0,7
	Regular	20,8	3,9	2,9
	Bastante	35,6	28,1	36,8
	Mucha	37,6	67,4	59,6

Tabla 4. Porcentaje del grado de satisfacción de los compañeros y noveles con el Proyecto

	PC I %	PC II %	PC III %
Regular	12,5	5	9,5
Bastante	35	47,5	47,6
Mucho	50	47,5	42,9
Total	100%	100%	100%

Tabla 5. Porcentaje del grado de satisfacción de los compañeros con el material

	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	39	97,5	40	100	41	97,6
No	1	2,5	0	0	1	2,4
Total	40	100%	40	100%	42	100%

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje al ítem 6 ¿Has contado con todos los recursos para desempeñar la tarea?



	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	37	92,5	21	52,5	23	54,8
No	3	7,5	19	47,5	19	45,2
Total	40	100%	40	100%	42	100%

Tabla 7. Frecuencia y porcentajes al ítem 7 “¿Te han surgido problemas?” (Cuestionario Compañero)

	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Materiales	0	0	1	2,5	-	0
Coordinación con el SAP	0	0	3	7,5	-	0
Coordinación con los noveles	35	87,5	18	45	14	63,7
Otros	7	17,5	3	7,5	8	36,3
Total	40	100%	40	100%	22	100%

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje en relación a los problemas surgidos a los compañeros

	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No contesta	-	0	1	2,5	-	0
Menos de 3	4	10	-	0	-	0
Tres	36	90	38	95	40	95,2
Más de 3	-	0	1	2,5	2	4,8
Total	40	100%	40	100%	42	100%

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de respuestas al ítem 1 “nº de sesiones realizadas con tu grupo desde el comienzo del Proyecto”

	PC I		PC II		PC III		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	N	%
Poco	59	39,6	9	5,1	7	5,1	75	16,2
Normal	33	22,1	41	23	32	23,5	106	22,9
Mucho	54	38,3	128	71,9	97	71,3	282	60,9
Total	149	100%	178	100%	136	100%	463	100%

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje al ítem 6 “¿qué grado de satisfacción darías a la relación con tu compañero/a?”

	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Organización de las reuniones	65	41,1	63	35,4	35	25,7
Condiciones y recursos materiales	18	11,4	22	12,4	6	4,4
Tipo de información recibida	19	12	7	3,9	0	0
Coordinación de las actuaciones	44	27,8	21	11,8	8	5,9
Modo de transmitir la información	11	7	11	6,2	2	1,5
Al compañero/a	1	0,6	4	2,2	0	0
Otros	0		0	0	11	8,1
No contesta	0		50	28,1	74	54,4
Total	158	100%	178	100%	136	100%

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de respuestas al ítem 7 “¿qué cosas cambiarías del Proyecto para el próximo curso?”

	PC I		PC II		PC III	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Si	34	22,8	88	49,4	50	36,8
No	34	22,8	13	7,3	14	10,3
No se	81	54,4	77	43,3	72	52,9
Total	149	100%	178	100%	136	100%

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de respuestas al ítem 9 “¿te gustaría participar en este Proyecto el próximo curso?”

VALORACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORÍAS POR LOS ESTUDIANTES MENTORIZADOS TRAS TRES AÑOS DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

APPRAISAL OF A PEER MENTORING PROGRAM BY MENTEES AFTER STAYING THREE YEARS AT THE UNIVERSITY

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
Ed. 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. 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), que en el curso académico 2009-2010 celebra su sexta edición, se realiza fundamentalmente a partir de encuestas de satisfacción a los participantes, sobre todos los aspectos del programa. Sin embargo, algunas cuestiones que se abordan en el PM-ETSIT no son directamente aplicables en el primer curso de la titulación, y en muchos casos el estudiante de nuevo ingreso no dispone de una perspectiva temporal suficiente para valorar su influencia. A partir del curso académico 2007-2008 se realiza una evaluación complementaria basada en encuestas de satisfacción específicas realizadas a los estudiantes mentorizados, tras tres años de permanencia en la ULPGC. En este artículo se presentan los resultados obtenidos sobre la valoración de la influencia del PM-ETSIT en diferentes aspectos de la vida académica de los estudiantes.

Abstract. The evaluation of the Mentoring Program at the Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (PM-ETSIT) from the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), which in the academic year 2009-2010 celebrates its sixth edition, is mainly performed using satisfaction surveys completed by all participants, about all the aspects of the program. However, various issues covered through the PM-ETSIT are not directly used during the first year at the university, and in many cases incoming students don't have an adequate temporal perspective to value all the aspects in which it has influence. Since the academic year 2007-2008, a complementary evaluation based on specific satisfaction surveys completed by mentees after staying three years at the university are performed. In this article, the results obtained from the appraisal of the influence of the PM-ETSIT in different aspects of the student's academic life, are presented.

Palabras clave: mentoría, ingeniería, evaluación;

Keywords: peer mentoring; engineering education; evaluation;



1. INTRODUCCIÓN

La mentoría en el ámbito universitario se refiere por lo general a un proceso continuo de asistencia y guía a los estudiantes de nuevo ingreso por parte de estudiantes más experimentados dentro de la misma disciplina (Murray, M. 2001). Este proceso de mentoría por compañeros constituye una importante estrategia de ayuda a los estudiantes de primer curso durante su transición a la universidad. Los beneficios de la mentoría en la universidad son tanto personales como profesionales, ofreciendo la satisfacción de ayudar a nuevos estudiantes e incrementando la confianza de aquellos más experimentados.

El Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (PM-ETSIT) (Tobajas F., De Armas V. y otros, 2007) de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que en el curso académico 2009-2010 celebra su sexta edición, pretende desarrollar un mecanismo basado en la mentoría por compañeros como estrategia de ayuda y orientación a los estudiantes de nuevo ingreso –estudiantes que se matriculan por primera vez en el primer curso de la titulación de Ingeniero de Telecomunicación–, tanto para su orientación académica y administrativa como para su integración social en la ETSIT. 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 la finalidad 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. 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, a partir de una formación específica para el desarrollo del proceso de mentoría, potenciando en ellos competencias transversales y habilidades sociales, de liderazgo y de gestión de equipos.

Durante el período de vigencia del PM-ETSIT, la labor del estudiante mentor se basa fundamentalmente en la realización de reuniones presenciales con los estudiantes mentorizados y visitas a diferentes laboratorios e instalaciones de interés, con el fin de que adquieran una visión general de las actividades realizadas en el Centro. Esta labor se les reconoce en el marco de las actividades de libre elección del Plan de Estudios de la titulación, concediéndose un total de 3.0 créditos de libre configuración.

2. PRINCIPALES INCIDENCIAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL PM-ETSIT DE LA ULPGC

Las incidencias más destacables que se produjeron en la implantación del Programa Mentor de la ETSIT a lo largo de sus dos primeras ediciones, a juicio de los agentes implicados en su desarrollo –profesores tutores, estudiantes mentores y estudiantes mentorizados–, fueron las siguientes:

- La asistencia de los estudiantes mentorizados a las reuniones presenciales no era constante, decreciendo a medida que avanzaba el desarrollo del Programa Mentor.
- En muchos casos, los estudiantes mentores no tenían claro qué temas tratar y qué hacer en las reuniones presenciales con los estudiantes mentorizados, por lo general por falta de apoyo y orientación por parte de los profesores tutores.
- Como consecuencia de la elevada actividad académica de los estudiantes, en especial de los estudiantes mentores, y de no disponer de un espacio fijo para la celebración de las reuniones con los estudiantes mentorizados, en ocasiones se producían problemas de horarios y espacios.
- El ritmo semanal de reuniones presenciales entre estudiantes mentores y estudiantes



mentorizados que se estableció inicialmente, demostró ser demasiado elevado en la segunda mitad del periodo de la actividad.

- La formación de los estudiantes mentores en relación con los conocimientos, recursos y habilidades específicas para atender y apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso en el desempeño de su labor, resultaba en ocasiones deficiente.
- Poco control y seguimiento por parte de los profesores tutores.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas en las ediciones del PM-ETSIT correspondientes a los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006, en la edición correspondiente al curso académico 2006-2007 se decidió llevar a cabo una revisión del desarrollo del Programa Mentor de la ETSIT. En este sentido, las principales modificaciones introducidas a partir de esta edición consistieron en generar materiales de ayuda a los estudiantes mentores en su actuación con los estudiantes de nuevo ingreso, reforzar la formación de los estudiantes mentores y los profesores tutores, definir un calendario de trabajo, los asuntos a tratar y su asignación temporal –adecuando el contenido de las reuniones a la actividad académica de los estudiantes de nuevo ingreso a lo largo del cuatrimestre–, potenciar la asistencia de los estudiantes de nuevo ingreso a las reuniones presenciales, así como la participación activa de los profesores tutores en el desarrollo del Programa Mentor, y la puesta en marcha de herramientas de soporte electrónico.

3. DESARROLLO DEL PM-ETSIT DE LA ULPGC

El periodo de vigencia del PM-ETSIT se extiende desde el mes de septiembre hasta el mes de marzo del siguiente año, coincidiendo fundamentalmente con el primer cuatrimestre del curso académico. Durante este periodo, el Programa Mentor de la ETSIT se desarrolla en la actualidad a partir de la consecución coordinada de los siguientes procesos (Tobajas F., De Armas V. y otros, 2007):

- Planificación inicial.
- Selección de tutores/mentores/mentorizados.
- Elaboración del calendario y del contenido de las reuniones mentor/mentorizados.
- Formación de tutores/mentores.
- Toma de contacto mentor/mentorizados –Semana de bienvenida–.
- Reuniones tutor/mentor/mentorizados.
- Elaboración de informes de las reuniones tutor/mentor/mentorizados.
- Herramientas de soporte electrónico.

Previamente al comienzo de las reuniones presenciales de los estudiantes mentorizados con su estudiante mentor, los coordinadores del PM-ETSIT, junto con los profesores tutores y los estudiantes mentores, acuerdan el calendario y el contenido de cada una de ellas, adaptándolo a la actividad académica de los estudiantes. Por otro lado, con el fin de promover la implicación y el seguimiento del desarrollo del Programa Mentor de la ETSIT por parte de los profesores tutores, se recomienda la asistencia de éstos a un mínimo de 3 reuniones presenciales en las que se traten temas clave para el estudiante de nuevo ingreso (organización de la ETSIT, docencia y evaluación, ...). En el transcurso de estas reuniones, además de abordar los contenidos establecidos, los estudiantes de nuevo ingreso cumplimentan una serie de cuestionarios orientados fundamentalmente a determinar los conocimientos previos de la titulación y los motivos de elección de los estudios de Ingeniero de Telecomunicación, la adaptación a los estudios universitarios, y el desarrollo de las asignaturas del primer curso. Tras la celebración de cada reunión presencial, los estudiantes mentores deben rellenar un informe y remitirlo a través de las herramientas de soporte electrónico habilitadas a tal efecto, estando accesible tanto para los



profesores tutores, como para los coordinadores del PM- ETSIT. Los informes de las reuniones presenciales mentor-mentorizados constituyen uno de los mecanismos de control de la actividad desarrollada por los estudiantes mentores. Finalmente, con el fin de promover la continuidad en la asistencia de los estudiantes de nuevo ingreso a las reuniones presenciales con su estudiante mentor, los estudiantes mentorizados pueden obtener hasta un máximo de 1.5 créditos de libre configuración en el marco de las actividades de libre elección del Plan de Estudios de la titulación, en función de su implicación.

4. EVALUACIÓN DEL PM-ETSIT DE LA ULPGC

4.1 Evaluación de un programa de mentorías

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. Para determinar la eficacia de un programa de mentorías, independientemente del diseño de evaluación adoptado (MENTOR/The National Mentoring Partnership, 2005), es necesario seleccionar los instrumentos apropiados para medir los resultados a partir de múltiples fuentes de información, siendo los más utilizados las encuestas de satisfacción, las entrevistas personales y los grupos de discusión.

El proceso de evaluación de un programa de mentorías en el ámbito universitario se realiza, por lo general, de acuerdo a un diseño de grupo único basado en pruebas post, en las que se utiliza como único instrumento de medida encuestas de satisfacción formadas por una serie de preguntas que tienen, por lo general, un conjunto fijo de respuestas posibles a elegir. Estas encuestas constituyen un instrumento efectivo para determinar el grado de satisfacción de los agentes implicados en el desarrollo del programa de mentorías, siendo además sencillas de elaborar, y no requerir de una gran cantidad de tiempo.

Sin embargo, las encuestas de satisfacción deben considerarse únicamente como un elemento más del proceso de evaluación para determinar la eficacia de un programa de mentorías, y su contenido debe basarse en cuestionarios comunes cuya validez haya sido demostrada (Tobajas, F. y De Armas, V., 2008). En este sentido, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la ULPGC participa en el Programa de Investigación Universitaria **Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles (EA2008-0020)**, aprobado 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 (Red de Mentoría en Entornos Universitarios, 2008). La constitución de esta red de mentoría, pionera en el entorno universitario español, ha permitido obtener datos relevantes para avanzar en la definición y revisión de los actuales programas de mentoría universitaria, 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.

Entre los hitos alcanzados por la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles, en la que además de la ETSIT de la ULPGC participan otros Centros de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), la Universidad Europea de Madrid (UEM) y la Universidad de Oviedo (UNIOVI), entre otros, destaca la elaboración de unas encuestas comunes para determinar el grado de satisfacción de los diferentes agentes implicados en el desarrollo de los programas de mentorías, lo que permitirá la comparación de los resultados obtenidos en diferentes Centros sobre los mismos aspectos.



4.2 Proceso de evaluación del PM-ETSIT de la ULPGC

La evaluación del PM-ETSIT, al igual que la mayor parte de los programas de mentorías existentes en el ámbito universitario español, se lleva a cabo fundamentalmente a partir de la realización de encuestas de satisfacción ad-hoc 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. Sin embargo, algunas de las cuestiones que se abordan en el desarrollo del PM-ETSIT, y en general en un programa de mentorías en el ámbito universitario, 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 PM-ETSIT. Por este motivo, a partir del curso académico 2007-2008 se decidió realizar una evaluación complementaria del PM-ETSIT basada en **encuestas de satisfacción específicas realizadas a los estudiantes mentorizados, tres años después de su ingreso en la ULPGC**, con el fin de poder medir su influencia en los hábitos de estudio, en el conocimiento de la titulación, o en la relación con el profesorado y con el resto de estudiantes, así como la utilidad de la información proporcionada o la relación actual con su estudiante mentor, entre otros aspectos.

En esta línea, dentro del proceso de evaluación del PM-ETSIT de la ULPGC se han realizado encuestas de satisfacción a los estudiantes dos años después de haber participado como mentorizados. En concreto, en este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por estudiantes que participaron como estudiantes mentorizados en los cursos académicos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, en su tercer año de permanencia en la ETSIT. Las encuestas se distribuyeron a través de un formulario web, coincidiendo con el final del primer cuatrimestre de cada curso académico. En cuanto al índice de participación, de los 45 estudiantes mentorizados que formaron parte del PM-ETSIT en el curso académico 2005-2006, un 57.5% cumplimentaron las encuestas de satisfacción tras tres años de permanencia en la ETSIT, mientras que este índice fue de un 51.3% y un 69.2% de entre los 43 y 31 estudiantes que participaron como mentorizados en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente.

Las encuestas de satisfacción realizadas se estructuraron en siete apartados: beneficios personales; beneficios generales; desarrollo de la actividad; influencia del PM-ETSIT en la actividad académica; continuación del PM-ETSIT; evaluación de los estudiantes mentores del PM-ETSIT; y valoración general del PM-ETSIT. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los apartados anteriormente mencionados, estableciéndose el grado de satisfacción en cada uno de los ítems mediante una escala de cinco valores: Muy Baja, Baja, Normal, Alta y Muy Alta. Para poder comprender la evolución de algunos resultados que aparecen en la evaluación del PM-ETSIT de la ETSIT de la ULPGC, se hará referencia a los cambios que este programa ha sufrido desde su implantación, y que han sido presentados en el apartado 2. Asimismo, en aquellos apartados en los que proceda, se presentará una comparación del grado de satisfacción de los estudiantes mentorizados al finalizar su participación en el PM-ETSIT, esto es, en su primer año, con el obtenido a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas en su tercer año de permanencia en la ETSIT.

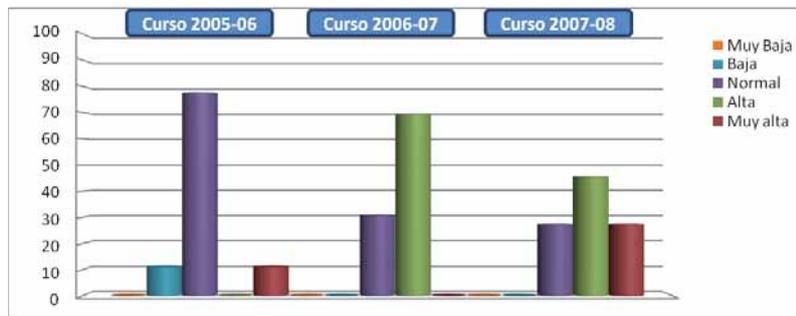
Beneficios personales

El apartado de beneficios personales recoge aspectos relacionados con el grado de satisfacción de los estudiantes con su participación en el PM-ETSIT, la utilidad de la información proporcionada durante su desarrollo, y la integración del estudiante en la vida universitaria del Centro, así como la influencia del PM-ETSIT en la formación de los estudiantes.

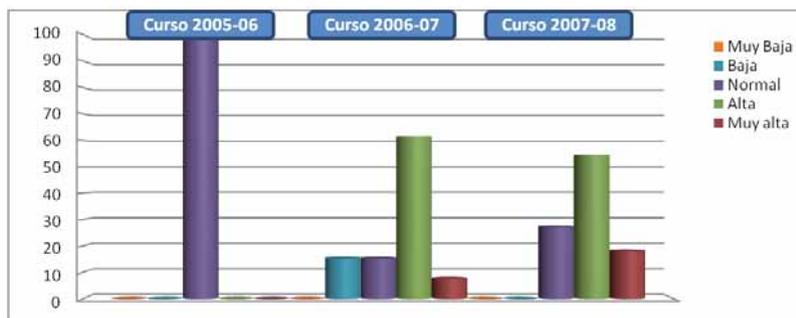


Tal y como se refleja en la Figura 1a), el grado de satisfacción ha evolucionado desde un nivel Normal hasta un nivel Alto-Muy Alto, correspondiéndose estos resultados con los obtenidos al finalizar su participación en el PM-ETSIT, en base a los que el porcentaje de estudiantes mentorizados con un grado de satisfacción Alto-Muy Alto era de un 71% y un 88% para los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente. Esta evolución muestra cómo el comportamiento de un programa de mentorías debe ser dinámico. Tras su puesta en marcha, éste debe ajustarse a las expectativas de los agentes implicados en su desarrollo, tanto estudiantes mentorizados como estudiantes mentores y profesores tutores. Un ejemplo de esta evolución lo representa la información proporcionada a través del PM-ETSIT. Esta información, que inicialmente era excesiva, sin una clasificación ordenada, y que se daba a conocer a través de los estudiantes mentores, aparece actualmente publicada a través de las herramientas de soporte electrónico, clasificada por temas y estructurada para cada una de las reuniones entre los estudiantes mentores y sus estudiantes mentorizados. Este hecho, tal y como recoge la Figura 1b), ha impulsado el grado de satisfacción de un valor normal a un valor Alto-Muy Alto.

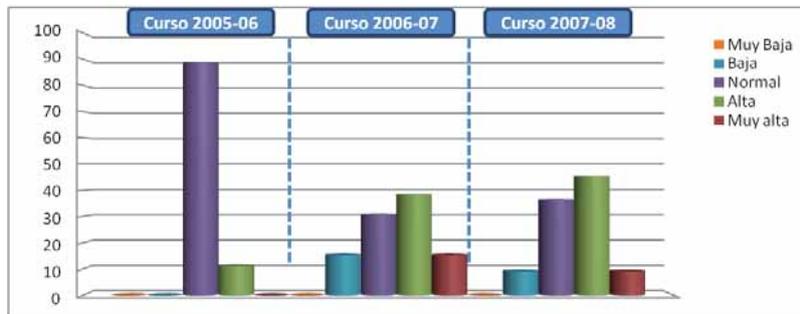
a) Grado de Satisfacción de tu participación en el PM



b) Utilidad de la información proporcionada a través del PM



c) **Influencia positiva del PM-ETSIT para desenvolverte mejor en la vida universitaria**



d) **Influencia positiva del PM-ETSIT en tu formación**

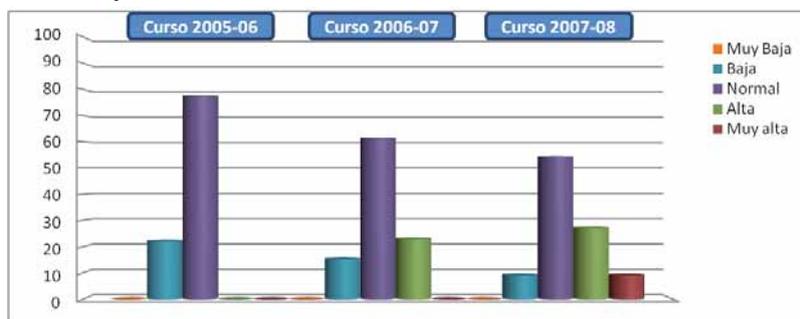


Figura 1. Beneficios personales.

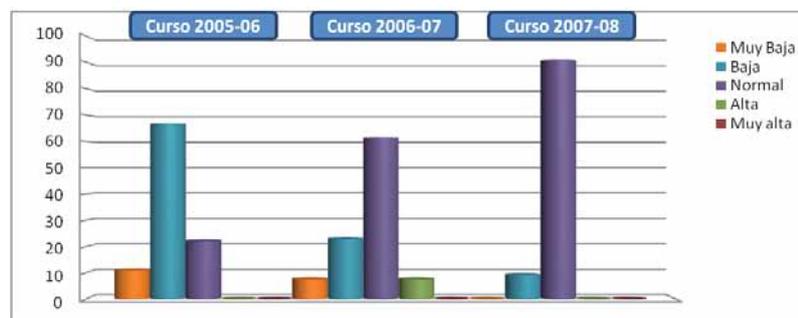
En relación a los objetivos de integración social del estudiante en la vida universitaria, más del 50% de los estudiantes han valorado como Alto-Muy Alto su grado de satisfacción, tal y como se refleja en la Figura 1c). La Figura 1d) muestra, con la misma tendencia que la anterior, la influencia del PM-ETSIT en la formación del estudiante. En este aspecto, los resultados obtenidos al finalizar su participación en el PM-ETSIT muestran una mayor valoración de la influencia del PM-ETSIT en la formación de los estudiantes mentorizados, siendo el grado de satisfacción Alto para un 58% y un 63% en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente. Un dato relevante en la evolución de este indicador puede deberse a la formación de los estudiantes mentores, que durante la puesta en marcha del PM-ETSIT era muy básica, y que en los sucesivos cursos académicos se mejoró mediante la realización de talleres específicos de formación de mentores.

Beneficios generales

Uno de los objetivos del Programa Mentor de la ETSIT está relacionado con la orientación académica. La influencia del PM-ETSIT en este aspecto es percibida por parte de los estudiantes como Baja, situándose en el último curso evaluado en una valoración Normal por casi el 90% de los encuestados, según se muestra en la Figura 2a). Destacar que esta influencia es menos valorada por los estudiantes mentorizados tras permanecer tres años en la ETSIT, como se deduce del hecho de que el grado de satisfacción fuera Normal para el 56% de los encuestados en el curso académico 2007-2008. En este sentido, si bien la evolución de este indicador es positiva, es recomendable la obtención de criterios de eficacia objetivos y medibles orientados a los resultados, tales como la tasa de rendimiento o la tasa de abandono.

El Plan de Estudios de la titulación Ingeniero de Telecomunicación en la ULPGC, a quien está dirigido el PM-ETSIT, si bien no tiene especialidades reconocidas, cuenta con tres grandes áreas de conocimiento. La elección de un área de conocimiento se realiza únicamente a través de la selección de asignaturas optativas relacionadas con ésta. Sin embargo, no existe ningún impedimento en la elección de asignaturas optativas, por lo que un estudiante puede elegir su optatividad atendiendo a otro tipo de criterios. Una formación académica coherente contempla la elección de asignaturas optativas relacionadas, en su mayor parte, con una única área de conocimiento. Los resultados de la Figura 2b) muestra que más del 60% considera elevada la influencia del PM-ETSIT en su orientación, correspondiéndose estos resultados con los obtenidos al finalizar su participación en el PM-ETSIT, en los que se obtuvo un grado de satisfacción Alto-Muy Alto en este aspecto para un 67% y un 72% de los encuestados en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente. La evolución de este indicador hay que entenderla teniendo en cuenta que se trata de uno de los aspectos que se han incluido en la documentación que se le proporciona y que, a su vez, se ha regulado en la formación de los estudiantes mentores.

a) Influencia positiva del PM-ETSIT en tus resultados académicos



b) Influencia positiva del PM-ETSIT en tu orientación académica

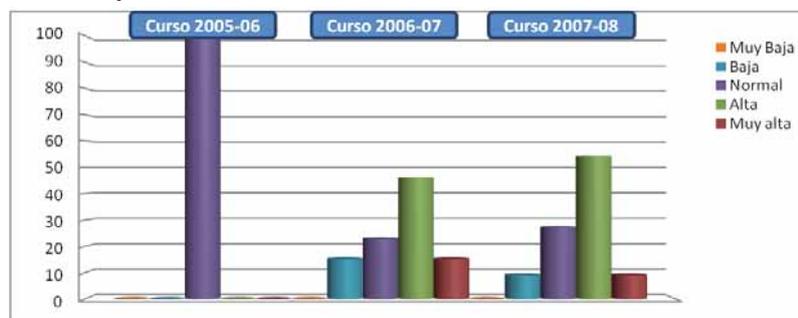


Figura 2. Beneficios generales.

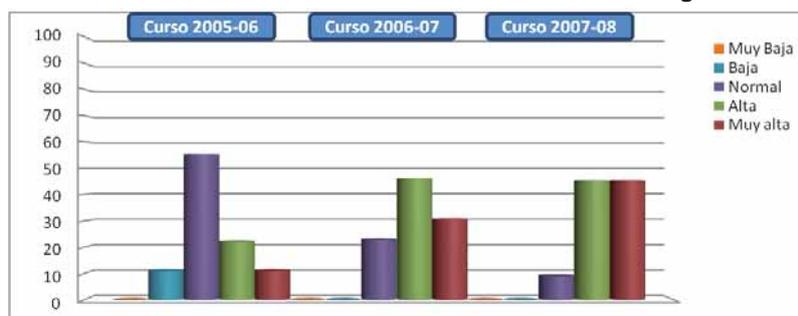
Desarrollo de la actividad

Una característica común en los títulos ofertados dentro del área de ingeniería es su marcado carácter generalista en el primer curso. Este carácter hace que el estudiante, en su primer año, tenga que cursar asignaturas muy generalistas y que distan mucho de aquellas asignaturas finalistas y más relacionadas con las atribuciones profesionales de la titulación. En este sentido, dentro del PM-ETSIT de la ULPGC se ha programado una actividad consistente en visitar laboratorios de investigación para tratar de dar una visión más práctica de la titulación. En ese ámbito, el grado

de satisfacción del 90% de los estudiantes, tal y como se recoge en la Figura 3a), es muy elevado. La evolución del grado de satisfacción, que en sus comienzos era predominantemente Normal, se ha logrado cambiando el enfoque de las visitas. Este enfoque ha pasado de ser una exposición de los equipos e instalaciones de los laboratorios, a ser una presentación de prácticas de aplicación realizadas en los diferentes laboratorios. Para conseguirlo se ha hecho partícipe, no sólo a los responsables de los laboratorios, sino a los profesores de la titulación.

Uno de los puntos más complejo en el desarrollo del PM-ETSIT de la ULPGC ha sido el papel que desempeñan los profesores tutores en el organigrama del programa. Inicialmente, el profesor tutor prestaba su apoyo a los estudiantes mentores, pero sin tener definido de forma clara su papel y, lo más importante, sus deberes. Este hecho ha cambiado, teniendo ahora el profesor tutor unos deberes claramente definidos en la planificación temporal del programa, tales como la asistencia a alguna de las reuniones presenciales mentor-mentorizados y la presentación de informes con la evolución de sus estudiantes mentores. Este hecho se ha visto reflejado en el proceso de evaluación, tal y como recoge la Figura 3b), si bien el análisis de los resultados muestra un grado de satisfacción con una media Normal. El análisis de este indicador muestra la necesidad de avanzar en el papel del profesor tutor dentro del PM-ETSIT.

a) Interés de las visitas realizadas a los laboratorios de investigación



b) Valoración de la presencia del profesor tutor en las reuniones

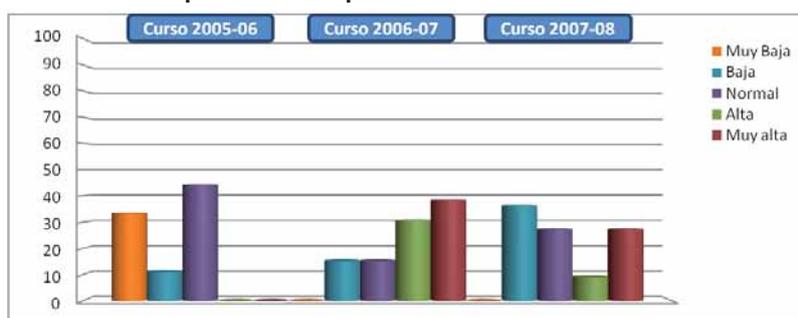


Figura 3. Desarrollo de la actividad.

Influencia del PM-ETSIT en la actividad académica

Dentro de los objetivos académicos que se persiguen con el PM-ETSIT, los resultados, en general, son satisfactorios. Una de las actividades desarrolladas dentro de este ámbito es la asistencia a tutorías. Los estudiantes mentores instan a sus estudiantes mentorizados a asistir

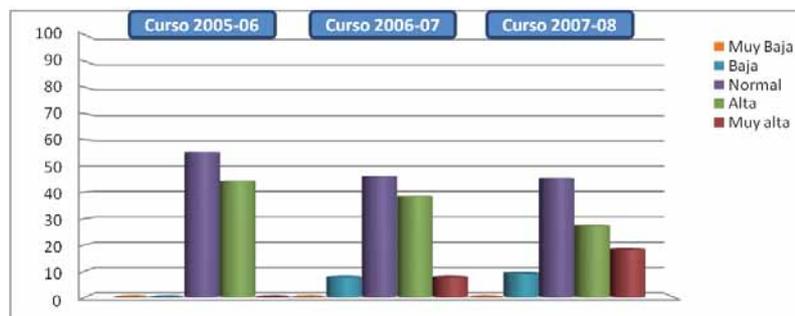
a tutorías. Lo que se persigue con esta actuación es eliminar el reparo inicial que un estudiante de nuevo ingreso puede tener a la hora de realizar consultas a sus profesores. El 80% de los estudiantes reconocen una influencia positiva en la asistencia a tutorías durante su participación en el programa, tal y como muestra la Figura 4a).

Uno de los aspectos que se han tratado de abordar en el PM-ETSIT de la ULPGC, es el de orientar a los estudiantes de nuevo ingreso en las metodologías de estudio y la gestión del tiempo. La formación de los estudiantes mentores en este sentido se ha basado, principalmente, en su experiencia personal. Por este motivo, y a tenor de los resultados que se reflejan en la Figura 4b), donde se puede apreciar que no hay un denominador común en las valoraciones, parece aconsejable incluir este aspecto en la formación de los estudiantes mentores.

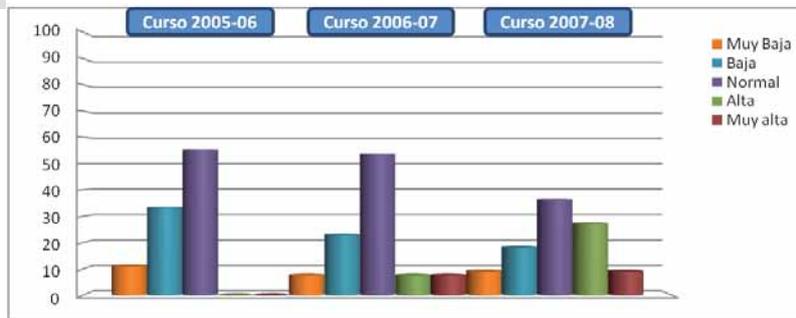
Dos de los aspectos que se consideran muy positivos para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes es la asistencia a clases y la presentación a exámenes. Esta consideración se afianza en el hecho de que, por un lado, cada vez son más las asignaturas que contemplan un porcentaje de evaluación continua y, en segundo lugar, no hay ningún libro que pueda superar la explicación de un profesor. En relación a la asistencia a clases, la Figura 4c) muestra que el 45% considera que la influencia del PM-ETSIT fue Alta-Muy Alta, frente a un 50% que lo considera Normal.

Finalmente, uno de los factores que influyen en un estudiante de nuevo ingreso a la hora de presentarse a examen es la experiencia previa de estudiantes de otros cursos. En este programa se pretende hacer ver a los estudiantes, tanto mentores como mentorizados, que el estudiante de nuevo ingreso no puede asumir la experiencia de otros estudiantes, sino la suya propia. En este sentido, durante la vigencia del PM-ETSIT se insiste a los estudiantes de nuevo ingreso que se presenten a examen. La Figura 4d) muestra que más del 45% considera acertada esta postura.

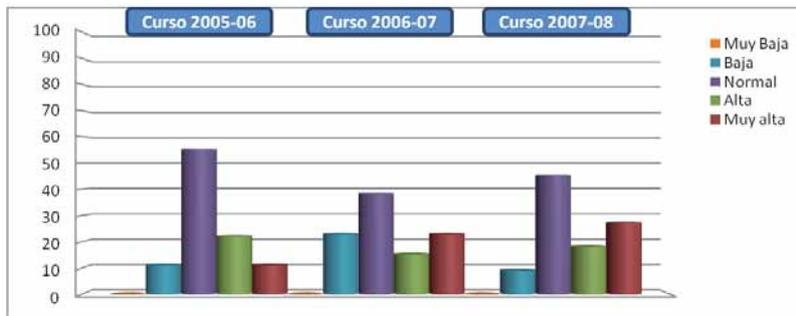
a) Influencia positiva en que asistiera a tutorías



b) Influencia positiva en la mejor gestión de tu tiempo y a cambiar tu metodología de estudio



c) Influencia positiva en que asistieras regularmente a clases



d) Influencia positiva en que te presentaras a exámenes

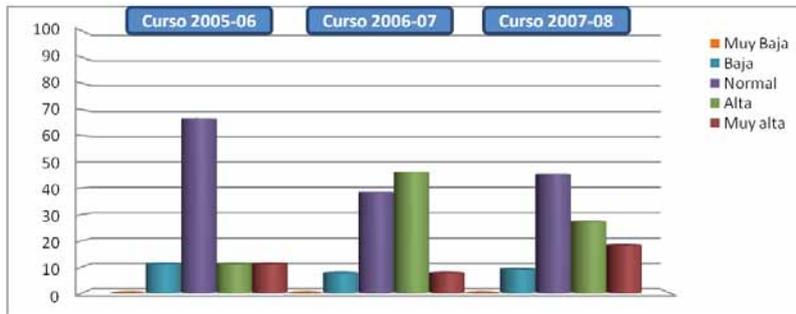


Figura 4. Influencia del PM-ETSIT en la actividad académica.

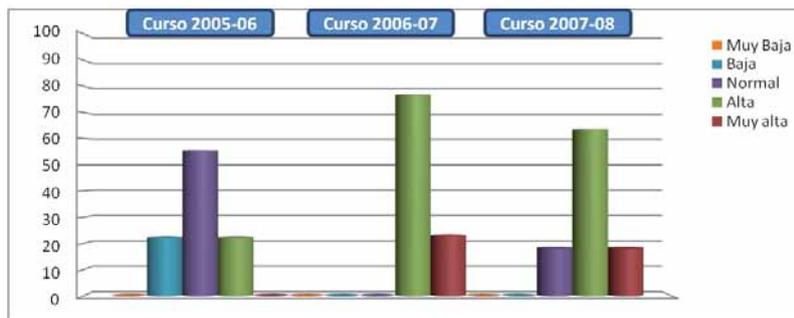
En general, y en relación a la influencia del PM-ETSIT en la actividad académica, es muy recomendable para extraer conclusiones concluyentes, comparar los resultados obtenidos de las encuestas de satisfacción con los resultados obtenidos del análisis de un conjunto de criterios de eficacia orientados a los resultados, tales como la tasa de rendimiento académico, la tasa de eficacia académica, o el porcentaje de asistencia a tutorías.



Continuación del PM-ETSIT

Independientemente de la valoración del grado de satisfacción con la participación en el PM-ETSIT, se instó a los encuestados a que valoraran la necesidad de continuar con el programa en años sucesivos. La validez de este apartado se puede verificar analizando el grado de satisfacción de los estudiantes con su participación en el PM-ETSIT. La Figura 5a) muestra los resultados obtenidos. La coherencia entre estos resultados y los obtenidos en la Figura 1a), con un eje central situado en la valoración Alta-Muy Alta, refuerza la validez de estos resultados. Además, estos datos se corresponden con los obtenidos al finalizar su participación en el PM-ETSIT, siendo el grado de satisfacción Alto-Muy Alto en este aspecto para un 83% y un 89% de los estudiantes mentorizados en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente. Dentro de este ámbito, la valoración sobre la disposición a participar como estudiante mentor dentro del PM-ETSIT, recogida en la Figura 5b), muestra una evolución positiva que va desde una disposición Normal en el curso académico 2005-2006 a una disposición Alta-Muy Alta en los dos últimos cursos. Esta evolución es coherente con las mejoras introducidas en el programa desde su puesta en marcha, además de corresponderse con los resultados obtenidos en su primer año de permanencia, puesto que al finalizar su participación en el PM-ETSIT, un 74% y un 63% de los estudiantes mentorizados mostraron una disposición Alta-Muy Alta a participar como mentores en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente.

a) Necesidad del PM



b) Disposición a participar en PM-ETSIT como mentor

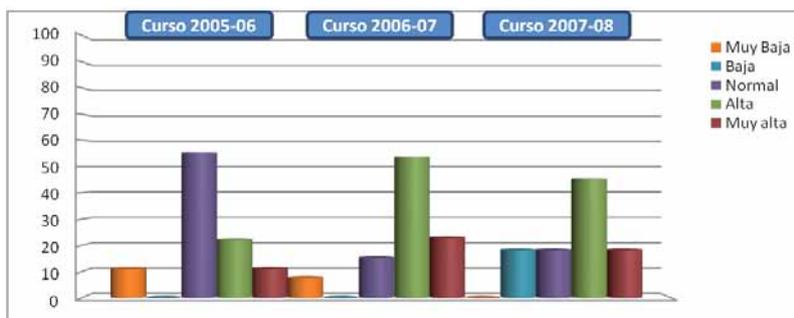
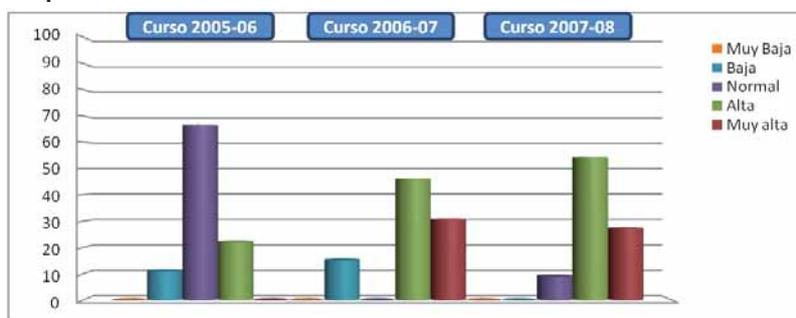


Figura 5. Continuación del PM-ETSIT.

Evaluación de los estudiantes mentores del PM-ETSIT

La Figura 6a) muestra la valoración de la labor realizada en su momento por los estudiantes mentores. Esta valoración se ha visto claramente influenciada por las modificaciones introducidas en el PM-ETSIT. Frente al 66% de valoración Normal, correspondiente a los estudiantes que participaron en curso académico 2005-2006, más de un 70% de los estudiantes que han participado en las siguientes ediciones consideran que sus estudiantes mentores cumplieron con sus funciones en un grado Alto-Muy Alto, correspondiéndose esta apreciación con el grado de satisfacción obtenido al finalizar su participación en el PM-ETSIT, que era Alto-Muy Alto en este aspecto para un 92% y un 87% de los encuestados en los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008, respectivamente. Esta mejora en la valoración coincide con la introducción en el PM-ETSIT de los talleres de formación de mentores. Por otro lado, en la Figura 6b) se representa el grado de relación que los estudiantes mantienen con sus mentores, tras permanecer dos años en el Centro, que en el curso 2007-2008 era Alta-Muy Alta para más del 80%.

a) Cumplimiento de las funciones de tu estudiante mentor



b) Relación actual con tu estudiante mentor

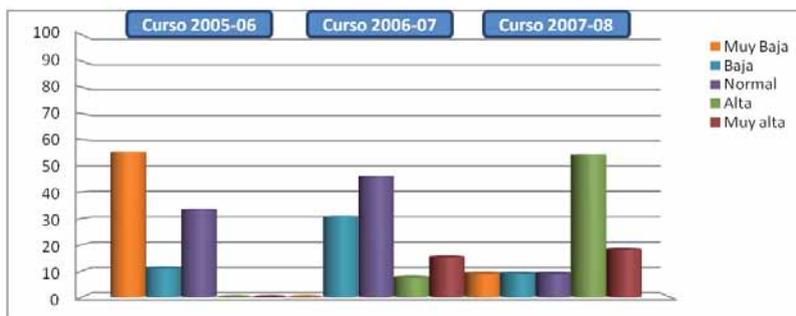


Figura 6. Evaluación de los estudiantes mentores del PM-ETSIT.

Valoración general del PM-ETSIT

Finalmente, dentro del cuestionario de satisfacción, los estudiantes proporcionan una valoración general del PM-ETSIT. En este sentido, tal y como muestran los datos recogidos en la Figura 7, la valoración del programa ha pasado de ser Normal, en el 100% de los estudiantes mentorizados en el curso académico 2005-06, a ser una valoración altamente positiva en más del 80% de los encuestados en los dos años posteriores. Esto redunda aún más, si cabe, en la necesidad de concebir un programa de mentorías, al igual que



cualquier proceso educativo, como una actividad dinámica y bien planificada.

Calificación general del PM

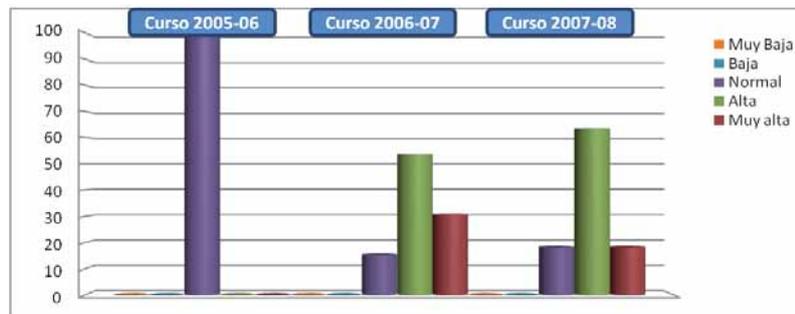


Figura 7. Valoración general del PM-ETSIT.

4. 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 permite incrementar su efectividad a través de un proceso de mejora continua. En este sentido, y tomando en consideración que muchas de las cuestiones que se abordan en el desarrollo de un programa de mentorías orientado a los estudiantes de nuevo ingreso no son directamente apreciables durante el primer curso, se ha considerado relevante realizar una valoración del PM-ETSIT tras un determinado periodo de permanencia en la universidad. Atendiendo a los resultados expuestos en este trabajo, se demuestra que la información proporcionada complementa en muchos aspectos la obtenida a partir de otros procedimientos, aportando una valoración del PM-ETSIT desde una perspectiva temporal y de la experiencia de los estudiantes mentorizados. Por este motivo, se considera un instrumento muy útil en el proceso de evaluación integral de un programa de mentorías.

REFERENCIAS

- [1] MENTOR/The National Mentoring Partnership (2005). How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. Extraído el 17 de octubre de 2009 desde <http://www.mentoring.org>
- [2] Murray, M. (2001). Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process. San Francisco, EEUU: John Wiley & Sons.
- [3] Red de Mentoría en Entornos Universitarios (2008). Red de Mentoría en Entornos Universitarios. Extraído el 12 de septiembre de 2009 desde <http://redmentoriamfi.upm.es>
- [4] Tobajas, F.; De Armas, V.; Travieso, C.M.; Hernández, P.; Hernández, L.M.; Montiel, J.A. (2007). Programa Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la ULPGC. II Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching Universidad-Empresa, Madrid, 26-27 junio.



- [5] Tobajas, F.; De Armas, V. (2008). Criterios para Medir la Eficacia de un Programa de Mentorías en la Orientación de los Estudiantes de Nuevo Ingreso. III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching Universidad-Empresa, Madrid, 18-19 noviembre.



LA MENTORÍA ENTRE IGUALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH PEER MENTORING

Paloma J. Velasco Quintana, Fernando Dominguez Santos, Silvia Quintas Barreto⁽¹⁾,
Ascensión Blanco Fernández⁽²⁾

1: Departamento de Ciencias. E. Superior Politécnica. UEM
2: Vicerrectorado de profesorado e innovación académica. UEM.

Resumen. Cada vez es más conocido y aceptado que la tutoría entre iguales es una buena estrategia de orientación que mejora la integración y adaptación a la vida universitaria de los alumnos de nuevo ingreso. Esta tutoría consiste en reuniones frecuentes entre alumnos de últimos cursos, que han demostrado un excelente rendimiento académico y destacadas habilidades interpersonales, y alumnos nuevos en la universidad, con el objetivo de servir de orientación y guía en aspectos tanto sociales, como administrativos y, en el caso de la Universidad Europea de Madrid, también académicos.

Presentamos una propuesta de mentoría entre iguales para desarrollar no sólo competencias generales, como la planificación, responsabilidad, habilidades comunicativas o trabajo en equipo, sino también la competencia matemática como competencia específica, a través de la argumentación, la construcción de modelos, la interpretación de resultados o el aprovechamiento matemático de las TIC.

Mediante esta estrategia ambos grupos participantes logran mejorar sus habilidades conjuntamente (aunque a distintos niveles) gracias al clima de confianza que se crea al trabajar con un igual. Este modelo es accesible a todo tipo de docentes y se puede adaptar perfectamente a cualquier área educativa.

Abstract. It is becoming increasingly known and accepted that peer tutoring is a good strategy that improves the integration and adaptation to university life for new students. It consists on frequent meetings between senior students who have demonstrated an outstanding academic performance and excellent interpersonal skills and new students coming to the university, in order to provide guidance in both social and administrative aspects, and, in the case of European University of Madrid, also academics.

We present a proposal for a peer mentoring to develop not only general competences such as planning, responsibility, communicational skills and teamwork, but also the mathematical competence, through argumentation, models construction, interpretation of results or mathematical use of ICT.

With this strategy both groups are able to improve their skills together (although at different levels) due to the trust climate created when working with a peer. This model is accessible to all teachers and can be optimally adapted to any educational area.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, competencias generales, competencia matemática.

Key words: Peer mentoring, general competences, mathematical competence, mathematical competencies



1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más relevantes que se están produciendo en las aulas universitarias con la nueva reforma es la búsqueda de una formación integral de los alumnos en la que no sólo se adquieran conocimientos sino que también se potencien una serie de habilidades o competencias que les permitan aplicar los conocimientos aprendidos a todos los ámbitos de la vida. Se pretende que los alumnos sean co-responsables de su aprendizaje y desarrollen la autonomía necesaria para resolver con éxito su paso por esta nueva etapa. Sin embargo surge el interrogante de si nuestros alumnos están o no preparados para ser los protagonistas del aula, o si tienen las herramientas y capacidades necesarias para gestionar su aprendizaje.

Todos los alumnos que acceden a la universidad han pasado una prueba selectiva de acceso cuyo objetivo principal es certificar un nivel mínimo de desempeño, asegurando que todos poseen las habilidades, condiciones, capacidades, aptitudes o competencias para proseguir exitosamente estudios universitarios. Sin embargo como profesores de matemáticas hemos observado que son muchos los alumnos que presentan importantes desfases formativos, especialmente en nuestra área (incluso en carreras técnicas) unido a dificultades relacionadas con la adquisición de competencias más generales, como la planificación, el trabajo en equipo o la responsabilidad. Todas estas carencias provocan en los alumnos de nuevo ingreso problemas de adaptación que ocasionan un alto número de fracasos y abandonos.

Con el fin de mejorar la adaptación de los alumnos nuevos, las universidades españolas ofertan durante los primeros meses varios cursos de nivelación o cursos cero con el fin de homogeneizar conocimientos, sin embargo resultan en muchos casos insuficientes. Estos cursos están basados únicamente en la adquisición de conocimientos relegando a un segundo plano la adquisición de competencias. El alumno con carencias precisa un apoyo continuado a lo largo del primer curso, que le permita obtener los conocimientos y procedimientos necesarios para afrontar con éxito su paso por la Universidad, contribuyendo asimismo a mejorar su actitud frente a las matemáticas. Es por ello que la orientación se convierte, en este escenario, en uno de los pilares esenciales de una Universidad de calidad.

Entre las distintas estrategias de orientación, la tutoría entre iguales realizada por los propios estudiantes permite involucrar a los alumnos en la acción tutorial y se beneficia de la cercanía que brinda la relación con un compañero que no hace mucho tiempo estaba en su misma situación.

De forma generalizada podríamos decir que una competencia es saber hacer en un contexto. El desarrollo de competencias es fundamental en la sociedad del conocimiento ya que en ésta es prioritario el saber hacer frente al saber.

Además de competencias más generales, si nos centramos en el área de Matemáticas, la adquisición de la competencia matemática se refiere a las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones.

2. LA TUTORIA ENTRE IGUALES

En el marco de la formación basada en competencias, no resulta extraño que el aprendizaje cooperativo juegue un papel primordial. Dentro de los distintos niveles de aprendizaje cooperativo, la mentoría entre iguales es un sistema de tutoría con relación asimétrica, en el que alumnos con distintos niveles de conocimiento comparten el objetivo común de desarrollar competencias curriculares. O en palabras de Valverde [1], la mentoría es un "proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior (estudiante mentor) que asesora y ayuda a estudiantes recién ingresados en la Universidad (estudiante mentorizado), con



la finalidad de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo”.

En las universidades anglosajonas, tal y como señala Lobato [2] la práctica de la tutoría tiene una larga trayectoria. En particular, la tutoría entre iguales se remonta a finales del S.XVIII ante la escasez de maestros y la falta de fondos públicos. En este escenario Andrew Bell y Joseph Lancaster desarrollaron una nueva tutoría entre alumnos (peer coaching). Durante el s.XX, las universidades americanas incluyeron este sistema como apoyo a la numerosa población negra que accedió a las universidades en la década de los sesenta.

La tutoría universitaria en el mundo anglosajón se utiliza, por tanto, para diversos fines: acompañar a los estudiantes, y en particular a los que muestran mayores deficiencias en su proceso de aprendizaje de materias concretas; ayudar a los alumnos a adquirir habilidades complementarias a su formación; prevenir posibles fracasos; mejorar la integración de los alumnos extranjeros; guiar a los estudiantes en pequeños trabajos de investigación, etc.

En España, el uso de la tutoría entre iguales o mentoría en la Universidad aparece con el objetivo de facilitar el tránsito de los alumnos de la etapa de educación secundaria a la Universidad en general, orientándoles en los ámbitos académicos, administrativos y sociales.

De entre los distintos sistemas de tutoría entre iguales existentes destacamos la mentoría formal, planificada, intencional o sistemática, en la que los objetivos y beneficios están claramente identificados y existe mayor control y seguimiento de la acción. Sus rasgos más relevantes son [1]:

- 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 realizar un seguimiento adecuado del proceso.
- El mentor recibe una formación específica para el correcto desarrollo de su función como tutor.
- La selección de los alumnos participantes se realiza basándose en sus logros académicos, personales y profesionales.

Con respecto a la calidad de la ayuda que recibe el alumno de nuevo ingreso existen investigaciones (Good y Brophy 1997 citado en Duran [3]) que sostienen que en determinadas circunstancias la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un profesor aumentando, en estos casos, la ratio tiempo efectivo de trabajo, las oportunidades de responder y la inmediatez en la corrección de errores [4].

Einstein dijo: la educación es lo que queda una vez se ha olvidado lo aprendido. Manzón y Fabelo [5] sostienen que “para que el aprendizaje de un concepto sea duradero, éste ha de ser significativo”. Y definen que en un sentido general y amplio, un aprendizaje significativo es “aquél que partiendo de conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del estudiante hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido”.

Es decir, el aprendizaje significativo es aquél que:

- es permanente: el aprendizaje que adquirimos es a largo plazo.
- produce un cambio cognitivo, se pasa de una situación de no saber a saber.

- está basado sobre la experiencia, depende de los conocimientos previos.

Este aprendizaje provoca poder utilizar lo aprendido en nuevas situaciones y en un contexto diferente. Esto implica que más que memorizar hay que comprender, de este modo el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecanicista. El aprendizaje cooperativo, y por lo tanto, la mentoría entre iguales así entendida, es motor del aprendizaje significativo.

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA MENTORÍA

Según el Diccionario de la Real Academia Española, competencia es la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Podemos definir la competencia como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, que son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento, el saber hacer frente al saber a secas. El desarrollo de competencias nos capacita para poder hacer frente a situaciones o problemas que se nos presentan y en los que debemos utilizar todos aquellos recursos de los que disponemos. Para ello es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que involucra la acción que ha de llevarse a cabo.

Las competencias se dividen en tres categorías:

- Las competencias **básicas** o instrumentales, que son las asociadas a conocimientos fundamentales y se adquieren en la formación general. Entre estas competencias están la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral y el cálculo.
- Las competencias **genéricas** o transversales, que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción. Entre estas competencias están, por ejemplo, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad de planificación, la habilidad para negociar, etc.
- Las competencias **especializadas, específicas o técnicas**, que tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003), a su vez, enuncia otra clasificación de las diferentes competencias y destrezas consideradas de vital importancia a desarrollar en los estudiantes, desde cualquier titulación académica. Éstas son:

- Competencias instrumentales: orientadas a la adquisición de habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: referidas al desarrollo de capacidades individuales y sociales.
- Competencias sistémicas: centradas en la capacidad de integración.

La Comisión Europea recomienda la adopción, a los países miembros, de ocho competencias clave, ofreciendo así un marco de referencia para las actuaciones a escala comunitaria [6]:

- La comunicación en la lengua materna



- La comunicación en lenguas extranjeras
- La **competencia matemática** y las competencias básicas en ciencia y tecnología
- La competencia digital
- **Aprender a aprender**
- Las **competencias sociales y cívicas**
- El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa
- La conciencia y la expresión culturales.

Pero la introducción de las competencias en el currículum no debe limitarse a cambios de programas, objetivos o contenidos; plantea la necesidad de una reforma tanto en la forma de enseñar como de evaluar el aprendizaje. Es, por lo tanto, una buena oportunidad de buscar y ofrecer a los estudiantes entornos de aprendizaje alternativos en el ámbito universitario pero no necesariamente dentro de las aulas. En este sentido la tutoría cobra una relevancia especial, teniendo en cuenta el carácter individualizador e integrador, cuya finalidad es precisamente potenciar el desarrollo no sólo académico sino también personal, social y profesional del alumno.

Dentro de esta acción tutorial, la tutoría entre iguales puede ser aprovechada como apoyo o complemento en el desarrollo de algunas competencias transversales como: aprender a aprender, organizar y planificar, trabajar de forma colaborativa, desarrollar la capacidad de iniciativa y de liderazgo, responsabilidad y compromiso, autoconfianza, autoconcepto y motivación. En la tutoría entre iguales este desarrollo se produce tanto en mentores como en mentorizados, aunque no necesariamente de la misma manera en cada uno de los grupos.

La preparación de las reuniones necesita por parte de los mentores de un cierto dominio de los temas a tratar, así como de la capacidad de organizarlos y transmitirlos con claridad a los compañeros a su cargo. Pero también se necesita tomar conciencia de las carencias tanto propias como del otro para afrontar sin angustias y de manera productiva cada una de las reuniones. Por su parte los mentorizados desarrollan, a través del trabajo continuado, técnicas y hábitos de estudio que les ayudan a potenciar la autonomía.

Tanto mentores como mentorizados asumen un compromiso: la asistencia y preparación de las reuniones. La responsabilidad que se adquiere no está ligada a una relación de autoridad (como la que existe con el profesor) sino que el compromiso se asume con un igual.

La cercanía que existe entre mentor y mentorizado, no sólo por edad sino también por circunstancias (ya que ambos son estudiantes y en general de la misma titulación), genera un clima de confianza y compañerismo que favorece la integración del alumno en la vida universitaria y colabora en mejorar su actitud ante el estudio. Este entorno le da también mayor confianza en sus conocimientos y en sus aptitudes, reduciendo el estrés y la ansiedad.

Podemos resumir la discusión anterior en la siguiente tabla que muestra las distintas competencias desarrolladas en mentores y mentorizados a través de la tutoría entre iguales:



Competencia	Desarrollo de la competencia en los mentores	Desarrollo de la competencia en los mentorizados
Aprender a aprender	<p>Control, mayor dominio y profundización de los contenidos y organización de los conocimientos propios para poder transmitirlos (al enseñar se aprende).</p> <p>Conciencia de las carencias propias y las de los demás.</p>	<p>Desarrollo de técnicas y hábitos de estudio.</p> <p>Desarrollo de métodos y proceso de aprendizaje.</p> <p>Potenciación de la autonomía.</p> <p>Aumento del aprendizaje significativo: contenidos vistos en el contexto de la titulación a través de la experiencia del mentor.</p> <p>Aprendizaje activo y participativo</p>
Organizar y planificar	Preparación y organización de los contenidos a tratar en las reuniones de acuerdo con el tiempo establecido.	Preparación de los contenidos a tratar en las reuniones.
Adaptarse a nuevas situaciones	Flexibilidad.	Facilita la adaptación a la universidad y a las nuevas metodologías de aprendizaje.
Tecnológicas	<p>Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas (uso de foros, chats, wikis, etc.) a través de plataformas virtuales.</p> <p>Uso avanzado de software específico.</p>	<p>Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas (uso de foros, chats, wikis, etc.) a través de plataformas virtuales.</p> <p>Uso de programas informáticos de apoyo.</p>
Expresarse con claridad de manera oral	<p>Dar respuestas claras y saber formular preguntas que susciten la curiosidad y la indagación.</p> <p>Ayudar a razonar y comunicarse eficazmente.</p> <p>Capacidad de expresarse en términos comprensibles para los tutelados.</p>	Plantear con claridad las dudas y problemas.



Trabajar de forma colaborativa	<p>Establecer colaboración y cooperación entre los estudiantes del grupo.</p> <p>Búsqueda de soluciones adecuadas con la participación de todos.</p> <p>Fomenta la solidaridad y la empatía.</p>	<p>Permite ver los beneficios de la ayuda mutua y la colaboración.</p> <p>Fomenta la solidaridad y la empatía.</p>
Capacidad de iniciativa y de liderazgo	<p>Responsabilidad de un grupo y organización del contenido y desarrollo de las reuniones.</p>	
Responsabilidad y compromiso	<p>El mentor siente que el aprendizaje depende de la ayuda que proporciona.</p> <p>Asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas.</p> <p>Presentación semanal de informes sobre las reuniones y memorias como método de seguimiento y mejora del programa.</p>	<p>Asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas para conseguir mayor aprovechamiento.</p>
Autoconfianza y autoconcepto	<p>Se ven favorecidos por un clima de confianza y compañerismo.</p> <p>El resultado positivo de los compañeros tutelados favorece la autoconfianza.</p>	<p>Sentimiento de mayor seguridad en sus conocimientos.</p> <p>Se reduce el estrés y la ansiedad. Disminuye el aislamiento social.</p>
Motivación	<p>Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas.</p> <p>Valoración del trabajo realizado por parte de un compañero.</p>	<p>Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas.</p>

Tabla 1: competencias generales y su desarrollo en la tutoría entre iguales en mentores y mentorizados.

4. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

En nuestro trabajo como docentes del Departamento de Ciencias, y más específicamente de asignaturas del área de Matemáticas, somos conscientes de que se trata de una asignatura



que requiere de un tratamiento especial, debido al largo historial de fracasos y abandonos que registra. De alguna manera, el aterrizaje en la universidad y, en particular, en las asignaturas del área de matemáticas representa una novedad, una dificultad o, por qué no, una oportunidad. En nuestro caso, la oportunidad de dejar atrás los tropiezos y dificultades que muchos alumnos tienen en esta asignatura, con la ayuda de un compañero que, o bien ya ha pasado por ello, o bien manifiesta unas habilidades en la asignatura que le hacen idóneo para acompañar el camino de otros.

Las principales dificultades que los alumnos presentan en matemáticas están relacionadas con conceptos de base, de razonamientos, de lógica... Es decir, se trata de cuestiones sobre la propia disciplina, más que sobre conceptos propios de esos primeros cursos o de bachillerato. Mejorar aquéllos supone, no nos cabe ninguna duda, que el alumno asimile los conceptos ya vistos y los que están por venir.

Con este fondo, ¿cómo enfocar un programa de mentoría en un área tan específica?. La competencia matemática, con sus ocho competencias más concretas (que se mencionan más adelante) representa una herramienta perfecta tanto para la planificación del trabajo y de las sesiones, como para la medición de los logros conseguidos. Además, como se verá, nos permiten valorar no sólo el avance de los alumnos mentorizados participantes, sino también el de los mentores.

¿Qué es la competencia matemática?

La competencia matemática se define como “la habilidad de entender, juzgar, hacer y usar matemáticas en una gran variedad de situaciones y contextos en los cuales la matemática desempeña, o podría desempeñar, un papel importante” [7], [8] .

Esta definición se debe a Mogen Niss. Niss, vinculado a la Escuela de la Matemática Realista del Instituto Freudhental, es una de las primeras personas, si no la primera, en hablar de competencia matemática en estos términos. Con este nuevo concepto, queda superada la crítica de quienes se referían a las competencias como una forma de alejarse del dominio de la propia disciplina. Esto es así porque su concepto de competencia matemática abarca a la vez el dominio de destrezas propias de la disciplina, y la operatividad de dichas destrezas (saber en acción: saber qué y saber cómo). O, como mencionan Zabala y Arnau [9], la mejora de la competencia implica la capacidad de reflexionar sobre su aplicación, y para alcanzarla es necesario el apoyo del conocimiento teórico. No hay pues conflicto entre el qué y el cómo, entre los contenidos y las habilidades.

Dentro de la competencia matemática general (Niss distingue competencias y competencies, utilizando la primera para la competencia matemática, y la segunda para las competencias matemáticas que mencionaremos a continuación), Niss da una lista de ocho competencias matemáticas (competencies) vinculadas a la competencia matemática general (competence), y que suponen una mejora de una primera aproximación de cinco:

- Pensar matemáticamente
- Plantear y resolver problemas matemáticos
- Modelizar matemáticamente
- Razonar matemáticamente
- Representar entidades matemáticas
- Manejar símbolos matemáticos y formalismos
- Comunicar en, con y sobre matemáticas
- Hacer uso de materiales de apoyo y herramientas



Más adelante, en el marco del informe PISA (en el que Niss estaba involucrado), la OCDE define la competencia matemática como “la capacidad de una persona para identificar y entender el papel de las matemáticas en el mundo, para emitir juicios bien fundamentados y utilizar las matemáticas en formas que le permitan satisfacer sus necesidades como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (OCDE, 2007, citado en Alsina, Planas [8]). En dicho informe están presentes las ocho competencias de las que habla Niss (Pensar y razonar, Argumentar, Comunicar, Construir modelos, Plantear y resolver problemas, Representar, Utilizar un lenguaje simbólico, formal y técnico, Utilizar herramientas de apoyo (por ejemplo, TIC)), [10], [11].

Esas ocho competencias serán nuestra referencia para, en primer lugar, tratar de describir las carencias que detectamos en un número significativo de alumnos de primer curso, y poder así proponer cómo un programa de mentoría entre iguales puede desarrollar la competencia matemática de esos y otros alumnos. Y en segundo lugar, para evaluar los logros conseguidos por nuestros alumnos y, en general, por todos los participantes en el proyecto.

Carencias

A los primeros cursos de universidad llegan alumnos con importantes carencias en la asignatura de matemáticas y en las restantes asignaturas que requieren de un importante aparato matemático. El primer paso es detectarlas, para posteriormente conseguir que las superen y evitar así uno de los mayores problemas con que nos encontramos: el alto índice de abandonos y fracasos en la asignatura.

Hemos agrupado las carencias en dos grupos:

- carencias en conceptos y procedimientos,
- carencias relacionadas con la actitud hacia las matemáticas (debidas en parte a la presencia previa de las primeras, aunque no sólo a eso).

Somos conscientes de que, en el caso de la competencia matemática, estamos hablando principalmente de conceptos y procedimientos, no de actitudes (como ocurre en el informe PISA). Sin embargo, nos resulta interesante incluir carencias en cuanto a la actitud en el siguiente cuadro, relacionándolas con las ocho competencias matemáticas. Y, en cualquier caso, entendemos que unas y otras carencias están fuertemente vinculadas. Ésta es la razón por la que consideramos nuestro programa de mentoría de una forma integral, en él se trabajan, tanto las carencias relacionadas con conceptos y procedimientos, como con la actitud.

A continuación, mostramos en una tabla la vinculación de las carencias detectadas a lo largo de nuestros años de experiencia y recogidas también en la bibliografía al respecto ([12], [13], [14], [15]), con cada competencia matemática.

Así, tenemos:

Competencias Matemáticas	Carencias
Pensar matemáticamente	- confusión en la reversibilidad o no de razonamientos - problemas con cuantificadores, con el cero y el infinito, con indeterminaciones
Plantear y resolver problemas matemáticos	- dificultad para plantear un problema - problemas de comprensión del enunciado

Modelizar matemáticamente	<ul style="list-style-type: none"> - subestimación del papel de las matemáticas en la carrera y en su futuro desempeño profesional - dificultad para ver y aceptar la utilidad de las matemáticas - percepción de distancia entre las matemáticas académicas o escolares y la “vida real”
Razonar matemáticamente	<ul style="list-style-type: none"> - dificultad para razonar - demostraciones cerradas en falso - generalizaciones erróneas a partir de supuestas verificaciones numéricas concretas - incapacidad de cuestionarse resultados, o conceptos
Representar entidades matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - dificultad para “dibujar” un problema, considerando a veces un dibujo de apoyo como “el” dibujo para la resolución
Manejar símbolos matemáticos y formalismos	<ul style="list-style-type: none"> - extensión de la conmutatividad, aditividad, proporcionalidad a prácticamente todo (senos, cosenos, potencias, raíces, logaritmos, fracciones...) - confusión en la jerarquía de operaciones - problemas con valores absolutos
Comunicar en, con y sobre matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - incapacidad para comprender enunciados matemáticos, o para expresar matemáticamente un enunciado - ausencia de preguntas en el aula o fuera de ella
Hacer uso de materiales de apoyo y herramientas	<ul style="list-style-type: none"> - usos incorrectos de calculadoras, o de programas de matemáticas

Tabla 2: carencias en el área de matemáticas, vinculadas a las competencias matemáticas

En cualquier caso, es importante incidir especialmente en las carencias concretas que presenten nuestros alumnos, para lo cual se pueden elaborar cuestionarios específicos, cuyas preguntas se basen en lo expuesto en la tabla (tanto la parte de conceptos y procedimientos, como las correspondientes a las actitudes: utilidad de la asignatura, actitud hacia la misma y su estudio.... Estos cuestionarios pueden pasarse al comienzo del curso y, con las pertinentes modificaciones, mediado el mismo o al final, para evaluar los progresos de los participantes.

Tutoría entre iguales y competencia matemática

Una vez catalogadas las carencias de nuestros alumnos (tanto de conceptos y procedimientos, como de actitudes), ¿cómo podemos desarrollar la competencia matemática para superar esas carencias?. Nuestra propuesta consiste en un programa de mentoría, o de tutoría entre iguales, basándonos fundamentalmente en uno de los principios que el trabajo por competencias desarrolla, descrito por Niss, según el cual, el trabajo por competencias permite el desarrollo de tres principios básicos:

- Contextualización de la enseñanza de las matemáticas (aportando información principalmente para profesores y quienes elaboren materiales para la enseñanza)
- Globalización dentro de las matemáticas (permitiendo evaluar conocimientos, destrezas, intuiciones, habilidades... como un todo)
- Personalización del aprendizaje matemático

Este último principio lo describe Niss afirmando que “permite tener acceso a los procesos individuales de los estudiantes por medio del conocimiento de su desarrollo como pensadores matemáticos y sus potencialidades” [16]. Y eso es lo que desarrolla un programa de tutoría entre iguales: el mentor tiene acceso a los procesos individuales de los alumnos asignados, desde una perspectiva privilegiada que no tiene el profesor de la asignatura. Y no sólo tiene acceso, sino que, mediante su trabajo continuado, puede sacar lo mejor de sus alumnos tutelados como “pensadores matemáticos”, por utilizar las palabras del propio Niss.

A continuación, presentamos una tabla en la que, vinculado a cada competencia matemática, describimos algunos ejemplos sobre cómo el trabajo de los mentores y mentorizados la va desarrollando en las sesiones de tutoría entre iguales.

Competencias Matemáticas	Cómo se desarrolla
Pensar matemáticamente	- Mediante un dominio más fluido del lenguaje matemático pero desde un enfoque menos formal y riguroso. - Dotando de significado lo aprendido; viendo, por ejemplo, su utilidad en el contexto de la titulación.
Plantear y resolver problemas matemáticos	- Ayudando y guiando en el planteo de problemas. - Haciendo que sea el alumno tutelado quien trate de aislar el concepto no entendido y que lo plantee con claridad y en un tema que sirva de contexto. - Resolviendo problemas más sencillos que el mentor suele proponer para que se corrijan en la siguiente reunión.



Modelizar matemáticamente	- Mediante ejemplos concretos que el mentor puede mostrar o proponer al tutelado, a partir de su experiencia en la utilización de conceptos de la matemática para resolver cuestiones ajenas a la misma y en el lenguaje propio de la titulación a la que pertenezcan.
Razonar matemáticamente	- Ayudando a reflexionar sobre la validez de los resultados.
Representar entidades matemáticas	- Dotando de herramientas visuales para resolución y planteamiento de problemas.
Manejar símbolos matemáticos y formalismos	- Ayudando en la adquisición de destrezas con operaciones elementales y cálculo básicos, bien justificadas.
Comunicar en, con y sobre matemáticas	- Verbalizando las dudas, los comentarios, las expresiones matemáticas. Explicando (mentor) o preguntando (mentorizado).
Hacer uso de materiales de apoyo y herramientas	- Aprendiendo a usar la calculadora en las reuniones. - Uso por parte de los mentores en la tutoría del material disponible en el campus virtual, y de la bibliografía recomendada.

Tabla 3: Desarrollo de la competencia matemática mediante la tutoría entre iguales

Para finalizar la sección, queremos destacar que aunque nos hemos centrado en el desarrollo de la competencia matemática en los alumnos que presentan mayores carencias, los alumnos que actúan como mentores logran también, aunque a otros niveles, un desarrollo de dicha competencia específica.

5. CONCLUSIONES

La creación de nuevos entornos de aprendizaje en los que los alumnos puedan desarrollar el trabajo autónomo es una responsabilidad de los profesores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. La tutoría entre iguales como método de trabajo colaborativo permite a los estudiantes utilizar las diferencias de conocimientos, beneficiándose de dicha diversidad. Este tipo de tutoría surge como una oportunidad de transmisión y adquisición horizontal del conocimiento, fomentando el trabajo autónomo de los estudiantes y ayudándoles a adquirir competencias que les serán útiles para afrontar diversos problemas a lo largo de sus vidas. Los mentores desarrollan un papel de mediador entre el alumno mentorizado y su nuevo entorno, entendido éste desde el punto de vista social, afectivo y académico. Esta interacción no sólo es una forma de incrementar



el éxito académico sino también de generar un clima de bienestar de potenciar valores como la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad.

El clima de compañerismo y complicidad creado en estas sesiones gracias a la ausencia de formalismos y de jerarquía consigue que las reuniones sean más que un lugar de aprendizaje puramente académico, consiguiendo, así, un mejor desarrollo de habilidades interpersonales. El mentor, por el hecho de ser también un alumno, le permite advertir cuestiones, situaciones y detalles que les son propios al alumnado en general y consigue así establecer canales de comunicación en un plano más personal. Un contexto más distendido de trabajo y un lenguaje cercano hace posible un mayor desarrollo de competencias.

Es importante destacar que el ritmo de progreso de los alumnos no debe estar fijado por toda una clase sino por las necesidades individuales del mentor y el mentorizado (el acceso a sus procesos individuales). Eso permite desarrollar adecuadamente el aprendizaje de ese "saber en acción" de forma personalizada.

En cuanto a la medición del éxito del programa de tutoría entre iguales orientado al desarrollo de la competencia específica (¿han superado los alumnos las carencias detectadas y enumeradas previamente?), proponemos la elaboración de una tabla sencilla, que corresponda a las categorías de la tabla 2, de manera que el alumno mentor pueda ir haciendo una evaluación de los objetivos superados, además de su trabajo de observador de excepción. Posteriormente, ambas tablas (cumplimentada e informes de valoración) le servirán a su vez al profesor responsable para hacer una valoración del programa, y siempre en los términos de las competencias matemáticas (puesto que en términos de dichas competencias hemos caracterizado las carencias, así como las propuestas de trabajo para los mentores...).

En esta ocasión hemos presentado la tutoría entre iguales como herramienta de desarrollo de la competencia matemática, sin embargo, es posible el desarrollo de otras competencias específicas, adaptando el modelo. Para ello es necesario un conocimiento de las dinámicas del alumnado en la asignatura, así como una planificación cuidadosa de las actuaciones, delimitando muy bien los objetivos que se persiguen.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Valverde Macías A., Ruiz de Miguel C., García Jimenez E., Romero Rodríguez S.,(2004) Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos Educativos, 6-7, 87-112.
- [2] Lobato Fraile, C.(2004) Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades Anglosajonas: algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. Revista Enfoques Educativos 6(1), Págs. 53-65
- [3] Durán D. y Huerta V. (2008) Una experiencia de tutoría entre iguales en la universidad mexicana de Oxana. Revista Iberoamericana de Educación, nº 48.
- [4] Greenwood, C.R.; Carta, J.; Kamps, D. (1990) Teacher-mediated Versus Peer-mediated instructions: a Review of advantages and disadvantages. At Foot, H.C.; Morgan, M.J.; Shute, R.H. (comps) Children helping children. Chiester. John Wiley and Sons.
- [5] Manzón y Fabelo (2007) Una propuesta para la asimilación de conceptos matemáticos a través del aprendizaje significativo. Disponible en <http://personales.ya.com/casanchi/didactica.htm>
- [6] Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000. Competencias clave para el aprendizaje permanente.
- [7] Niss, M. (2003) Quantitative Literacy and Mathematical Competencies. En Bernard L. Madison, B. L. and Steen L. A., Editors, Quantitative Literacy. Why Numeracy Matters for Schools and Colleges. Proceedings of the National Forum on Quantitative Literacy held at the National Academy of Sciences in Washington, D.C. on December 1-2, 2001. /National Council on Education and the Disciplines Princeton, New Jersey, 2003. Págs. 215-220. Disponible en <http://www.maa.org/ql/qltoc.html>
- [8] Alsina Catalá, C. (2007) La vuelta al mundo buscando las ocho competencias, en Competencia Matemática e Interpretación de la Realidad, Págs. 9 – 22, Aulas de verano del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado.
- [9] Zabala, A. y Arnau, L. (2007) Cómo aprender y enseñar competencias. Editorial GRAÓ, junio 2008
- [10] Rico, L. (2005) Pisa 2003 Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
- [11] Martín Recio, Ángel (2008) Aprendizaje de competencias matemáticas, Avances en Supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, mayo 2008
- [12] Guzmán, M., Hodgson, B., Robert, A. y Villani, V.(1998) Difficulties in the passage from secondary to tertiary education. Proceedings of the international Congress of Mathematicians. Vol. III, Invited Lectures, Págs. 747 – 762



- [13] Schechter, E. (2006) The most common errors in undergraduate mathematics. Disponible en www.math.vanderbilt.edu/~schectex/commerrs<<http://www.math.vanderbilt.edu/%7Eschectex/commerrs>>
- [14] Cossío, J. y Tejada, D. M. (1999) Errores típicos en matemáticas de los estudiantes de primer semestre de universidad. Revista de la facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia, DYNA, nº 128
- [15] Mallavibarrena, R. y Muñoz, R. (2008) Sobre la pregunta ¿para qué sirve lo que estudio?, La Gaceta de la RSME, Vol. 11 (2008), Núm. 1, Págs. 171–192
- [16] Alsina, À. y Planas, N. (2008) Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible. Ed. Narcea





Sección II

Coaching



POLITÉCNICA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DESARROLLO DE PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES, COACHING EJECUTIVO Y
MENTORING. CONCEPTOS

DEVELOPMENT OF PERSONS AND OF THE ORGANIZATIONS, COACHING EJECUTIVO
AND MENTORING. CONCEPTS

Miguel A. Alonso García¹, Ana M^a Calles Doñate¹ y Carmen Sánchez Ávila²

1: Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas. Pozuelo de Alarcón. 28223 Madrid
m.alonso@ucm.es; acalles@psi.ucm.es

2: 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

Resumen. Los procesos de coaching ejecutivo y mentoring forman parte de las nuevas tendencias de Recursos Humanos utilizadas por las organizaciones. Se están utilizando en España desde hace aproximadamente 15 años, lo que explica en ocasiones no esté lo suficientemente claro a qué se refiere cada término. El coaching ejecutivo y el mentoring son estrategias para conseguir el desarrollo de las personas y de las organizaciones. Partiendo de esta premisa, en el presente artículo se intenta contribuir al esclarecimiento de cada concepto.

Abstract. The processes of executive coaching and mentoring are a part of the new Human Resources tendencies used for the organizations. In Spain, these processes are being used for 15 years, approximately. What explains that, in occasions, there should not be the sufficiently clear what means every concept. The executive coaching and the mentoring are strategies to get the people's development and of the organizations. From this premise, in the present article we will try to contribute to the explanation of every concept.

Palabras clave: Desarrollo Profesional, Comportamiento Organizacional, coaches, mentor.

Keyword: Professional Development, Organizational Behavior, coaches, mentor.



1. INTRODUCCIÓN

Las Organizaciones se ocupan de implantar políticas de Recursos Humanos que permitan incrementar el rendimiento, la satisfacción y la seguridad de sus trabajadores. Con dicho objetivo pretenden reducir los índices de rotación externa, incrementar el compromiso de sus trabajadores, mejorar los resultados obtenidos, reducir la tasa de accidentes, elevar la satisfacción de clientes y proveedores, etc.

Para lograrlo utilizan distintas técnicas que les permiten tener un buen conocimiento de los trabajos y sus características (análisis y descripción de puestos, definición de perfiles de exigencias de los puestos, valoración de puestos, etc.), técnicas que permiten conocer la situación y características de las personas que tienen en plantilla o de las que desean incorporarse y detectar sus necesidades (selección de personal, evaluación del rendimiento y del potencial, estudios de clima laboral, etc.), técnicas que persiguen dar respuesta a las necesidades encontradas (formación de personal, planificación salarial, planes de carrera, etc.).

La formación de los trabajadores de una organización es clave para que tengan el rendimiento adecuado en sus puestos de trabajo, puestos habitualmente cambiantes que exigen que sus ocupantes estén a la altura de dichos cambios. Pero no siempre es bastante con una formación en un entorno de aula, o una formación a distancia. En ocasiones, y especialmente en el caso de personal directivo, las acciones que persiguen el aprendizaje también deben lograr un cambio, una evolución en la forma de hacer las cosas que suele implicar el desarrollo de competencias complejas, en este caso se suele hablar de desarrollo.

2. DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES

El desarrollo de las personas en entornos organizacionales es un área que estudia la evolución de las conductas de las personas en el trabajo, con el objetivo de optimizar el rendimiento, la satisfacción y la seguridad.

Algunos aspectos clave de esta definición son los siguientes:

- a) Se centra en la evolución de las conductas, es decir, en conocer los cambios en los pensamientos, emociones y comportamientos durante el ciclo vital de las personas cuando asumen el rol de trabajador. Conocer esa evolución supone obtener información acerca de la comprensión de uno mismo y del mundo que le rodea. Además, no sólo incluye conocer cómo se comportan las personas, que sin duda es la parte más observable, sino también qué piensan y qué siente, cómo experimentan lo que sucede, pues dichos aspectos están en la base de los cambios de conducta y por tanto del progreso profesional que consigan.
- b) En el trabajo, o entornos relacionados con el mismo, ya que no son ajenas las situaciones de acceso al empleo, desempleo, finalización de la vida laboral, etc.
- c) Con el objetivo de optimizar el rendimiento, la satisfacción y la seguridad, ya que son criterios útiles tanto para las organizaciones como para los trabajadores.

Un proceso de desarrollo de personas puede entenderse como un conjunto de acciones que permiten “trasladar a alguien”, ayudarle a ir de su estado actual a otro estado que supone una mejora para él, para su crecimiento profesional y/o personal.

Los procesos de desarrollo de personas en las organizaciones más conocidos son el coaching ejecutivo y el mentoring. A ambos se realiza una aproximación en las siguientes líneas, pero no son los únicos. Los espacios abiertos de aprendizaje, el discurso apreciativo, las experiencias de feedback intensivo, el aprendizaje a través de la acción, las metáforas etc., son otras herramientas



que promueven el desarrollo.

3. COACHING EJECUTIVO: CONCEPTO

El Coaching Ejecutivo, al ser un área de reciente creación, aún no ha encontrado una definición consensuada en la que se pongan de acuerdo los que lo practican, los clientes y los investigadores. El Coaching ejecutivo puede tomar prestados conceptos y técnicas de otros métodos de desarrollo personal, pero en este caso no se centra únicamente en el directivo (coachee) como individuo, ni sólo en sus necesidades y metas, sino en el binomio, directivo y organización, en los objetivos y metas de ambos.

Entre numerosas definiciones sobre el término coaching ejecutivo, podemos mencionar la que ofrece la International Coach Federation (ICF): el coaching profesional consiste en una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de coaching, el cliente profundiza en el conocimiento de sí mismo, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida.

Una de las definiciones más aceptadas es la de Kilburg (2000), que define el coaching ejecutivo como una relación de ayuda establecida entre un cliente (que tiene autoridad y responsabilidades de gestión en una organización) y un experto (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. Se trata de dar sentido al crecimiento del individuo de manera tal, que sea capaz de afrontar con éxito las demandas de su posición.

En el 2004, el Executive Coaching Forum emitió la definición siguiente: "El coaching ejecutivo es un proceso de desarrollo de liderazgo experiencial e individual que construye una capacidad de líder para alcanzar a corto o largo plazo las metas organizacionales. Se lleva a cabo mediante una interacción, uno a uno, coach ejecutivo y coachee (directivo), manejando datos de múltiples perspectivas y basado en la confianza y respeto mutuo. La organización, el directivo y el coach ejecutivo trabajan asociados para alcanzar el máximo resultado."

A estas definiciones se pueden añadir otras matizaciones, ya que el coaching ejecutivo también se caracteriza por ser un proceso de entrenamiento guiado, estructurado, personalizado y confidencial, que ayuda a que las personas desarrollen su potencial al máximo, a alcanzar las metas propuestas gracias a un mayor grado de conciencia, que les permite asumir la responsabilidad de mejora y desarrollar la auto-confianza.

A continuación se analizan de forma más detallada algunos de los aspectos señalados.

- Proceso de entrenamiento. El coaching ejecutivo es un proceso de aprendizaje que se inicia como respuesta a unas necesidades profesionales. Como proceso de aprendizaje, mediante el coaching se establecen modificaciones voluntarias en el comportamiento de los individuos a través de su interacción con el ambiente. Pone de manifiesto las capacidades de la persona y permite su conversión en conductas concretas orientadas hacia la consecución de los objetivos de la empresa. El objetivo es que la persona receptora del coaching aprenda a instruirse, lo que le permitirá establecer una plataforma de independencia, no de dependencia. Muchas veces también supone un desaprendizaje, para evitar hábitos y prácticas que lastran o dificultan la consecución de resultados en un contexto cambiante. Además, el coaching ejecutivo es un proceso individualizado, pues las metas y las actividades del plan de acción se establecen en



función de los aspectos particulares del directivo y del propio sistema organizacional.

- Ayuda a que las personas desarrollen su potencial al máximo. Una precursora de este principio fue la Dra. María Montessori (1870 - 1952), cuya visión de que “la Educación no debería ser sólo impartir conocimiento, sino un nuevo camino hacia la realización de las potencialidades”, supuso una impronta en el mundo pedagógico. Su método educativo utilizaba el lema “ayúdame a hacerlo por mí mismo”, con él defiende el autodesarrollo, pues “el desarrollo es personal y nadie lo puede hacer por otro”, lo que supone toda una declaración propia del coaching. Montessori, al igual que el pedagogo suizo Pestalozzi (1746 - 1827), otorgaba una gran importancia a la preparación del maestro, del educador, (del coach), quien debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo, generando confianza, respeto y empatía, para que conociendo las necesidades del niño, le valore, confíe en él y le proporcione responsabilidad, límites y estructura que le den (al niño) la posibilidad de despertar su espíritu y darle los medios que correspondan a ese despertar para descubrir al hombre.

En coaching se parte del nivel actual, del aquí y ahora, apoyándose en los puntos fuertes e intentando mejorar al máximo. Sobre los puntos fuertes se crece siempre, las debilidades suponen demasiado esfuerzo para crecer muy poco. Por ello el coaching lo aprovechan aún más, los mejores directivos. Se trata de un punto muy importante, vital. Crecer en base a aquello que soy fuerte no es una práctica demasiado habitual, pues la tendencia es a “elevar” los puntos débiles, como si fuera de vital importancia ofrecer un perfil homogéneo, y a ser posible alto, pero en realidad si estos están en una media de desempeño aceptable, la gran ventaja del coaching es desarrollar y hacer crecer a las personas sobre sus puntos fuertes que les llevan a convertirse en brillantes. Situarnos en el espacio de las “fortalezas”, es asentarnos en el principio del “placer”, del descubrimiento y el juego, y como decía Winnicott, “es en el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo”

- Confidencialidad. Es la base para que se produzca una relación en la que exista un clima de confianza. La confianza es la clave de todo proceso de Coaching, sin ella no es posible obtener los objetivos que se persiguen. Los resultados de las evaluaciones y de lo tratado en las sesiones de seguimiento de coaching deben caracterizarse por ser confidenciales, y lo abordado entre el coach y el coachee no debe conocerlo ninguna otra persona, a no ser que el coachee desee compartirlo con alguien.
- Personalizado. Cada coachee, como persona, es única por sus características, sus intereses, su trayectoria, así como por los resultados obtenidos en la evaluación. Por ello, tanto los objetivos que se pretendan alcanzar, como el plan de acción que se establezca en una relación de coaching es absolutamente personalizado, hecho a la medida del receptor.
- Guiado. El coachee determina qué metas quiere alcanzar y el coach proporciona una guía que facilita su consecución a través de un proceso de seguimiento. Como señala López Acevedo (2005), el coach ayuda a su cliente a abordar ciertos cambios, le acompaña durante el proceso, le apoya, le estimula, le incita a la acción, y le sostiene en las dificultades, pero es el coachee quién debe realizar el trabajo, quién aborda el aprendizaje necesario para generar un cambio sustancial en sus actuaciones.
- Estructurado. El proceso de coaching debe estar planificado, organizado y estructurado en fases claramente definidas en las que se aborden diferentes acciones. Las etapas en las que se implementa son: la creación de relaciones, evaluación, retroinformación, planificación, ejecución, evaluación y seguimiento.



- Incremento de la conciencia. El diccionario (DRAE, 1992) se refiere con “conciencia” a que la persona se reconozca en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí misma experimenta, así como en tener un conocimiento exacto y reflexivo de las cosas. Cuando se incrementa el grado de conciencia empieza a ser posible entender qué aspectos, conductas o hábitos deben cambiarse para alcanzar los objetivos profesionales. El coach hace suya la afirmación de Göethe: “lo mejor que puedes hacer por los demás no es enseñarles tus riquezas sino hacerles ver la suya propia”. Es clave conocer en qué nivel de desarrollo de la conciencia se encuentra la persona y desde ahí determinar qué nivel de conciencia es necesario alcanzar y qué cambios comportamentales han de darse para que la persona sea efectiva. Los cambios de conciencia han de anteceder a los cambios comportamentales, ya que la experiencia demuestra, una y otra vez, que la inversa no funciona, pues es imposible. Tomar conciencia o ser conscientes, es la condición requerida para dotar de fuerza la decisión de cambiar, pues “tiene el trabajo, aquel que se ha vuelto deseoso del Bien de despertar, para oír el ruido del agua subterránea”.
- Alcanzar las metas propuestas. Para alcanzar una meta es necesario previamente definirla, acotarla. Una de las funciones del coach es ayudar a su coachee a definir metas claras y mensurables, y a establecer un plazo específico para alcanzarlas.
- Asumir la responsabilidad de mejora. La participación en un proceso de coaching es voluntaria, el receptor siempre puede decir no a un recurso que le ofrece su empresa. Pero si lo acepta debe asumir la responsabilidad que ello conlleva, tener cuidado y prestar atención en lo que hace o decide, y esforzarse por conseguir los objetivos de mejora planteados. Mejorar y buscar la excelencia se convierte en un objetivo prioritario.
- Construir su auto-confianza. Cada persona tiene que manejar los problemas por sí misma, y la autoconfianza es un requisito para hacerlo. Si no se tiene confianza en uno mismo es más difícil desarrollarse y crecer. La autoconfianza del coachee y la confianza que éste ha de establecer con su coach son elementos que se complementan. El coaching ejecutivo trata fundamentalmente de alcanzar tres niveles de aprendizaje. En primer lugar, lograr una solución táctica de problemas. En segundo lugar, desarrollar capacidades de liderazgo y nuevas formas de pensamiento y de actuación que puedan generalizarse a otras situaciones y roles. Y por último, “Aprender a aprender”, desarrollando habilidades y hábitos de autorreflexión que garanticen que el aprendizaje continuará cuando termine el proceso de coaching. Este último nivel de aprendizaje tiene como objetivos garantizar que el coachee puede romper, a largo plazo, la dependencia de su coach a la vez que le enseña hábitos de aprendizaje y de autorreflexión que se mantendrán toda su vida y le permitirán seguir desarrollando su carrera.

El coaching no va dirigido a personas que tienen problemas que no pueden resolver o presentan disfunciones patológicas. Quien necesita terapia no es un candidato para realizar coaching ejecutivo, primero debe superar sus problemas, luego podrá serlo, pero no antes. En coaching ejecutivo, el centro de atención es la vida profesional, pero sin perder de vista que la persona es un todo indisociable, es por tanto un proceso holístico, pues aunque el objetivo de coaching sea un tema profesional, otras dimensiones de la vida de la persona, referidas a la familia, la salud, etc, pueden influir en su desempeño. En ocasiones el momento vital que atraviesa una persona, puede desaconsejar iniciar un proceso de coaching o dificultarlo enormemente (embarazos, divorcios, momentos de estrés en casa, problemas con los hijos, etc.). Entrar en un proceso de coaching es entrar consciente y voluntariamente en un proceso de cambio, y como recomendaba Santa Teresa de Jesús, “en tiempos de cambios, no hacer mudanza”. Aunque parezca de Perogrullo, muchos procesos se vienen abajo por no haber sido conscientes de ese momento



vital del individuo.

Los procesos de coaching son procesos cerrados en el tiempo con un principio y un fin predeterminado que pone los límites para conseguir los objetivos.

El coaching tampoco es una acción de asesoría. Un coach no tiene por qué ser un experto en el área profesional del coachee, porque como coach, no está contratado para asesorarle en aspectos técnicos. Algunos directivos, todavía no entienden que es un coach, establecen afirmaciones como, "si alguien necesita un experto en presentaciones o en finanzas o en relaciones interpersonales, pueden contratarlo". Este argumento pierde de vista el enfoque holístico y la labor mayéutica del coach que pretende extraer del cliente aquello que el mismo necesita, es decir, su propio conocimiento interior, su potencial, pues el cliente es "el barro en el que se manifiesta la forma de la taza, ella misma y su hueco interior en el que se deposita el agua". En ocasiones, el cliente puede saber con certeza, lo que necesita aprender, pero frecuentemente no suele ser tan preciso, con respecto a lo que necesita "desaprender". Muchas veces, creer que es lo mismo, complica las sesiones de coaching, ya que, cuando el cliente percibe al coach como un asesor la relación se distorsiona, especialmente si las expectativas del coachee respecto del coach son las que Schein (2001) menciona como propias de un consultor, como proveer información experta, diagnosticar y prescribir remedios, o auxiliar al cliente a que se ayude a sí mismo (consultoría de procesos).

El coach, si quiere ser efectivo, tiene que resistirse a asumir el rol de experto, pues como coach no es un asesor, porque aunque lo pudiera ser, en ese momento no está asumiendo dicho rol. Lyons (2001) lo explica diciendo: "el éxito del coach no está en sus conocimientos sino en los conocimientos que el coach logre despertar en su cliente". Un coach no es un consultor, ambos papeles, consultor y coach, son diferentes y cuando se espera que un coach sea un consultor, el proceso está destinado al fracaso ya que el cliente genera la expectativa de que sus fallos se pueden achacar al coach.

Realizar coaching no es supervisar lo que hace su cliente. Sin embargo, el coach sí debe someterse a supervisión junto con un profesional más experimentado que le permita confrontar la práctica y asimilar nuevos métodos. En este rol, el coach tiene un mentor-coaching para trabajar su propia práctica profesional.

Algunos expertos consideraran que el coaching ejecutivo todavía no puede considerarse una profesión ya que carece de un cuerpo normalizado de conocimiento que sirva para guiar la práctica de coaching. Existen un conjunto de normas deontológicas dentro de las asociaciones de coaching, pero sería necesario que existieran protocolos de actuación que permitieran estandarizar los procesos, ya que aunque existen algunas pautas "universales", las distintas escuelas presentan enfoques y prácticas muy distintos. Es importante señalar que, en la Clasificación Nacional de las Ocupaciones (2002) no está incluida la profesión de coach y tampoco en el borrador que se está preparando para 2010. También parece necesario llegar a una definición del concepto más unívoca y profundizar en el propio término, desde el punto de vista académico e investigador.

Seijó (2008) en relación con la declaración de Berlín, relaciona distintos autores y áreas relacionadas con el coaching ejecutivo.

Desde nuestro punto de vista, el objeto del coaching ejecutivo es conseguir cambios positivos en las personas y las organizaciones en las que trabajan. Se trata de ayudar a los individuos, dentro de las organizaciones, a observarse, a realizar acciones que redunden en la generación de mejores resultados, a desarrollarse, a realizar un aprendizaje continuo y a aceptar los cambios que les hagan evolucionar.



Conseguir cambios positivos implica distintos aspectos, entre ellos:

- Estudiar los procesos de comunicación, aprendizaje, motivación, actitudes, valores, creencias, percepciones, fijación de metas, etc.
- Conocer información relacionada con la conducta de las personas: habilidades, destrezas, conocimientos, satisfacción, estrés, rendimiento, absentismo, etc.
- Investigar los procesos grupales: la interacción individuo-grupo, los procesos individuales ante estímulos sociales del trabajo (actividad laboral de grupos, liderazgo, roles en grupos de trabajo, clima grupal, relaciones interpersonales, etc.).
- Analizar el contexto organizacional y laboral donde se desenvuelve cada persona.

El verdadero potencial del Coaching está en la capacidad de transformar a las personas para que alcancen su máximo potencial. Para ello se ancla en la comprensión de cómo los adultos pueden desarrollar maneras complejas y comprensivas para dar sentido a sí mismos y a sus experiencias y ver si estas maneras de dar sentido, casan con las demandas de la organización donde trabajan.

4. MENTORING: CONCEPTO

La definición de mentoring, en la que parece existir mayor acuerdo (Dalton, Thompson & Price, 1977; Hall, 1976; Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKeen, 1978; Kram, 1983) es la referente a 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).

El mentor trabaja en la misma organización que el telémaco, es una persona que tiene experiencia pues ya ha pasado por la situación a la que se enfrenta el telémaco. Sin embargo no hay una dependencia jerárquica entre uno y otro.

Para que tenga éxito un programa de mentoring es preciso que los dos miembros de la relación estén en ellos de forma voluntaria, que exista una fuerte voluntad por parte del mentor de ayudar al telémaco y un compromiso por parte de ambos.

Kram (1983, 1985) sugiere que hay cuatro fases en un proceso 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. (Allen y Eby, 2004; Chao, Walz y Gardner, 1992; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Ragins y Cotton,



1999; Scandura y Williams, 2001).

Otras modalidades que se contemplan son mentoring grupal, en la que un mentor tiene varios telémacos y mentoring por diádas, 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 diádas (Scandura y Schriesheim, 1991), 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 (Dansky, 1996; Green y King, 2001; Hooker, Nakamura y Csikszentmihaly, 2003; Kalet, Krackov y Rey, 2002) 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 (Kaye y Jacobson, 1995).

Se suelen diferenciar dos funciones propias de una relación de mentoring, la función de desarrollo de carrera y la función psicosocial (Kram, 1985; Noe, 1988 y Scandura, 1992).

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 y la satisfacción con los estudios que 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 variables como la implicación. Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez, y Rodríguez (1999) definen 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. Bandura (1977) define la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Por su parte, el concepto de implicación se refiere a los sentimientos de interés y entusiasmo hacia un objeto determinado. Para Greenwald y Leavitt (1984) una implicación elevada hacia algo supone importancia o relevancia personal hacia dicho objeto; de ahí que en ocasiones, el concepto de implicación se identifique con la importancia percibida y con la relevancia en la vida de una persona.

REFERENCIAS

- [1] Allen, T.D. & Eby, L.T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50 (1/2), 129-139.
- [2] Bandura, A. (1977). Self_efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191_215.
- [3] Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.



- [4] Clasificación Nacional de las Ocupaciones (2010). Revisión de la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 22/01/10 en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft40%2Fcnorev%2F&file=inebase&L=0>
- [5] 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.
- [6] Dansky, K. H. (1996). The effect of group mentoring on career outcomes. *Group and Organization Management*, 21, 5–21.
- [7] Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A., & Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29–42.
- [8] Green, C.E. & King, V.G. (2001). Sisters mentoring sisters: Africentric leadership development for Black women in the academy. *Journal of Negro Education*, 70 (3), 156-165.
- [9] Greenwald, A. G. y Leavitt, C. (1984). Audience Involvement in Advertising: Four Levels. *Journal of Consumer Research*, 11 581-592.
- [10] Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- [11] Hooker, C., Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2003). 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..
- [12] Kalet, A., Krackov, S. & Rey, M. (2002). Mentoring for a new era. *Academic Medicine*, 77 (11), 1171-1172.
- [13] Kaye, B., & Jacobson, B. (1995, April). Mentoring: A group guide. *Training and Development*, pp. 22–27.
- [14] Kilburg, R. R. (2000). *A conceptual understanding and definition of executive coaching*. Washington, DC: American Psychological Association.
- [15] Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608–625.
- [16] Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- [17] Levinson D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. y McKee B. (1978). *Seasons of a Man's Life*. Knopf.
- [18] Lyons, L. S. (2001). El coaching en el corazón de la estrategia. En M. Goldsmith, L. Lyons, y A. Freas (Eds.), *Coaching. La última palabra en desarrollo de liderazgo*. México: Pearson Educación.
- [19] Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 58, 457-479.
- [20] Ragins, B.R. & Cotton, J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men



- and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529-550.
- [21] Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-173
- [22] Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (1991). 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.
- [23] Scandura, T.A. & Williams, E.A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), 342-363.
- [24] Schein, E. H. (2001). Coaching y consultoría. ¿son lo mismo?. En M. Goldsmith, L. Lyons, y A. Freas (Eds.), *Coaching. La última palabra en desarrollo de liderazgo*. México: Pearson Educación.
- [25] Seijó (2008). "La progresión del coaching en Europa y su perspectiva en España". III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching. Madrid: 18 y 19 de noviembre.
- [26] Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L., y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.



POR Y HACIA DÓNDE CAMINA EL COACHING

FROM AND WHERE COACHING GOES

Ángel Álvarez Rodríguez de la Torre
Inducta
aalvarez@inducta.es www.inducta.es

Resumen. En los últimos años, muchas cosas han cambiado en el panorama del coaching y, poco a poco, la situación se va “normalizando”. Hoy casi todo el mundo, tanto los coaches como las personas que los contratan, tienen más claro qué es, qué se puede conseguir con él y a quién va dirigido. No obstante, nos parece interesante comentar por y hacia dónde camina el coaching, centrándonos fundamentalmente en el “cómo se hace”, en la práctica profesional.

Abstract. In recent years, much has changed in the landscape of coaching and, gradually, the situation is “normalizing.” Today almost everyone, both coaches and people who hire them, have become clearer what it is, what can get through it and to whom it is addressed. However, it is interesting to comment from and where coaching goes, focusing primarily on “how” to implement.

PALABRAS CLAVE: Coaching, coaches, cambio, profesionalización, diferentes modelos, actuación holística, emociones, inteligencia emocional, equipos, mujeres, desarrollo, líderes emergentes, PYMES, ROI, consultoría, rol.

KEYWORDS: Coaching, coaches, change, professionalization, different models, holistic performance, emotions, emotional intelligence, teams, women, development, emerging leaders, SMEs, ROI, consulting, rol.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de estas jornadas, en el año 2005, muchas cosas han cambiado en el panorama del coaching y, poco a poco, la situación se ha ido “normalizando”. Hoy, casi todo el mundo, tanto los coaches como las personas que los contratan, tienen más claro qué es, qué se puede conseguir con él y a quién va dirigido. Incluso muchas personas diferencian claramente entre coaching ejecutivo y coaching personal.

No obstante, nos parece interesante comentar por y hacia dónde camina el coaching, centrándonos fundamentalmente en el “cómo se hace”, en aquello que afecta a la práctica profesional. Hoy es importante que el mercado conozca qué debe entender como coaching y qué debe esperar y exigir cuando contrata a un coach.

A continuación, sin ninguna pretensión de ser exhaustivos ni sistemáticos (pido perdón por aquellas cuestiones no tratadas) se analizarán cuáles son algunas de las tendencias actuales, que, con bastante probabilidad, determinarán las que nos depara el futuro.



2. TENDENCIAS GENERALES

a. Incremento del uso del coaching en los procesos de cambio personal

Cada vez hay más convencimiento de que el coaching es uno de los procedimientos más eficaces para ayudar a cambiar a todas las personas que, libremente, han querido someterse a él.

El coaching ayuda al cambio personal modificando la perspectiva, rompiendo los límites autoimpuestos, ayudando a vencer los miedos y creando nuevas formas de actuar, lo que permite transformar algunas de nuestras actitudes y pautas de comportamiento.

b. La práctica del coaching cada vez está más profesionalizada

Como toda actividad que se puso de “moda”, hasta hace muy poco, el coaching ha sufrido un gran intrusismo. Ha sido muy frecuente que muchos profesionales, procedentes de otras áreas, fundamentalmente de la formación de habilidades y la consultoría, se hayan autodenominado, sin más, coaches, y hayan ofrecido sus servicios, en muchos casos sirviéndose del prestigio que tenían en sus áreas de procedencia, y asegurando una competencia que no tenían. En España esta situación se agravaba por la falta de centros de referencia donde formarse. Cualquiera con un poco de oportunismo comercial, rápidamente organizaba un “programa intensivo” con el que prometía una formación adecuada que permitiera una práctica profesional. Y, como bien se ha comprobado, esto no funciona así.

Por suerte, la situación, poco a poco, va cambiando y, cada vez más, la práctica del coaching está más profesionalizada y basada en una contrastada experiencia. Ya se dispone de un número suficiente de centros docentes donde prepararse, con formadores capacitados, fundamentalmente por la práctica. Estos centros ofrecen una amplia variedad de programas que proporcionan desde una visión general del proceso y las herramientas que se pueden utilizar en un programa de coaching hasta la especialización en diferentes ámbitos: coaching ejecutivo, coaching personal, coaching de equipos, etc.

Paralelamente, en España han surgido asociaciones (ASESCO, AECOP, AEPCO...) y se han implantado algunas de las asociaciones internacionales más reconocidas (ICF, OlaCoach, CoachVille...). Tanto unas como otras han desarrollado procesos de homologación que, una vez superados, permiten asegurar la capacitación y profesionalidad de los coaches. De este modo, el campo del coaching se está estabilizando y los estándares profesionales se incrementan año tras año.

Según la Encuesta de Mercado de Coaching Ejecutivo 2008 [1], el perfil del coach profesional español se caracteriza por:

Equilibrio en el género de los coaches (52% hombres. 48% mujeres). Un 64% está en el rango de 31-50 años. El 56% reside en Madrid y el 21% en Barcelona. El 39% tiene formación universitaria en “psico-socio-filosofía”, el 22% en “ciencias” y el 39% restante en “otras”. En los hombres predominan (83%) las titulaciones de ciencias y en las mujeres las de psico-socio-filosofía (65%). El 86% considera “imprescindible” tener formación específica en coaching y un 13% “conveniente”. El 43% tienen “1-5” años de ejercicio profesional, el 32% “menos de 1” año y el 25% “más de 5” años.

De la generalización de la práctica inicial, se va avanzando, progresivamente, hacia la especialización y cada vez es más frecuente que cada coach defina claramente cuál es su ámbito de actuación y se especialice. Esta tendencia permite un abordaje mucho más concreto y,



probablemente, un mejor apoyo y resultados para sus clientes.

Del mismo modo, el trabajo en red, cada vez más extendido, y la aparición de diversos foros de discusión, permiten el contacto entre coaches, el intercambio de experiencias y la mejora y el enriquecimiento de la práctica profesional.

Gracias a lo ya comentado, la profesión del coaching se convierte en una excelente opción para los profesionales de gestión de personas que quieren ampliar sus posibilidades de desarrollo. No será extraño que, dentro de un tiempo, el coaching se pueda estudiar en las universidades con una diferenciación curricular similar a la de las carreras tradicionales.

c. Se utilizan diferentes modelos de coaching

No hay un modelo único de coaching. Existen diferentes tendencias y escuelas, desde el coaching ontológico, que se enfoca en la esencia del ser humano y su integración con el universo circundante, hasta las escuelas de PNL, que trabajan con métodos de cambios de estructura del individuo, sin involucrarse en los contenidos del día a día.

Lo importante es que cualquiera que sea la metodología a utilizar, se respete siempre al individuo como al experto en su propia vida, como a quien puede tener sus propias respuestas y como a quien encuentra el camino para cerrar sus brechas entre lo que hoy en día tiene y lo que aspira lograr.

d. Planteamiento y modelo de actuación holístico

En términos generales, y cada vez más, el coaching, aplica un planteamiento holístico. Tanto en el coaching ejecutivo como en el personal, se persigue un equilibrio persona-trabajo y una clara integración mente-cuerpo-espíritu-entorno, incorporando, además del diálogo estructurado y el plan de acción, técnicas como la relajación, la meditación, el reconocimiento corporal..., con el objetivo de reconectar el cuerpo con la mente y con el medio.

En esta línea trabajan el Somatic Coaching (Change your body, change your life!), el coaching ontológico, etc., que están cada vez más extendidos.

e. El coaching también trabaja las emociones

Los sentimientos y las emociones son inherentes a las personas y constituyen el verdadero motivo que posterga una acción o por el que se muestra resistencia a los cambios, y es necesario que se trabajen durante todo el proceso, para obtener resultados más efectivos. Por eso, el coaching se centra, cada vez más, en las emociones que subyacen o surgen en cada cliente con diferentes manifestaciones (tristeza por los cambios, miedo a posibles fracasos, etc.).

Debido a que algunas empresas comienzan a detectar la carencia en este tipo de formación emocional, ha empezado a cobrar vital importancia detectar las necesidades emocionales reales existentes y crear una "formación a medida" más acorde con los problemas que quieren resolverse en cada caso, con el propósito de aumentar las ventajas para todos.

f. Generalización del coaching de equipos

Se está introduciendo con fuerza el coaching de equipos, rompiendo el dominio de la práctica individual,

Resulta importante comprender que en una organización siempre se está trabajando en

equipo. Ahora, ¿qué se quiere conseguir con ello?, ¿a dónde se quiere llegar en la empresa, departamento, equipo?, ¿qué se quiere conseguir? Estas son las preguntas fundamentales de un coaching de equipos efectivo, a través de las cuales se mejoran los resultados individuales y grupales y, además, se puede integrar a más personas en los procesos.

La indispensable conciencia de equipo conforma la base para “hacer equipo”. Sin ella las “técnicas” sobran. Por tanto, el coach es el primero que debe entender al equipo como un todo en sí mismo, de la misma manera que entiende la mente, cuerpo, corazón y espíritu de una persona como un todo en sí mismos al realizar su trabajo como coach personal. De este modo, no se desvirtúa el proceso hacia prácticas de asesoramiento, consultoría, terapias o psicología grupal.

g. Coaching para mujeres

Las mujeres están en medio de un gran proceso de cambio y viven en una sociedad donde todavía rigen muchas normas masculinas. Se habla mucho de igualdad, pero las estadísticas demuestran que estamos lejos de que sea cierta.

Según el informe *Mujer y crisis*, realizado por ESADE, en colaboración con ICESA y el portal de empleo Laboris.net, en España se produce una diferencia salarial en el ámbito directivo del 17%, mientras que en las categorías de mandos, empleados y operarios las diferencias bajan al 11, 15 y 15% respectivamente.

El informe también señala que durante los últimos doce meses se ha consolidado la caída en el porcentaje de presencia directiva de la mujer, iniciado en 2008, que se sitúa en el 13%, cuando en 2007 había alcanzado el 19%.

El área de RR.HH. sigue ostentando el primer puesto en cuanto a presencia femenina con un 31%, seguida de la Dirección Financiera con un 19%. La Dirección General alcanza sólo el 9%, un punto inferior al año anterior.

En lo que respecta a la formación, aspecto clave en la competencia directiva, la mujer ofrece unos datos superiores, con más licenciadas y postgraduadas, respecto a sus homólogos masculinos.

En este contexto, las mujeres, hoy más que nunca, necesitan apoyos en los que poder cimentar su desarrollo y su vida y el coaching es una vía efectiva para desentrañar ciertas cuestiones referidas a las diferencias de género. El hombre, normalmente, no se plantea el interrogante ¿la familia o la carrera? Sin embargo, las mujeres sí y, por eso, suelen encontrar dificultades para conciliar su vida personal con la profesional.

El coaching es muy eficaz para mostrar que el equilibrio se basa en la búsqueda de sentido respecto a la tarea que desarrollamos. Las mujeres que tienen claros sus objetivos son mucho más abiertas, manifiestan pasión por lo que hacen y sienten que no restan tiempo a su vida privada, agregando valor a sus otros roles, el de madre, el de esposa... Estas mujeres procuran organizar su tiempo eficientemente para no descuidar ningún aspecto. El desequilibrio es producto de la falta de sentido, de no encontrar placer en sus tareas, del sentimiento de pérdida de tiempo. Por todo ello, el coaching es altamente efectivo.

h. Flexibilidad de los formatos de sesión

Aunque la sesión presencial sigue siendo la base de los procesos de coaching, para adaptarse al ritmo de vida y trabajo de los participantes, se fomentan las sesiones telefónicas y se mantiene un contacto constante con los participantes a través del correo electrónico, boletines... Estas prácticas son complementarias de las sesiones presenciales y se utilizan, fundamentalmente,



para no extender artificialmente la duración de los programas, cuando los participantes no pueden asistir con la frecuencia establecida.

Por esa misma razón, se fomenta el autocoaching, que permite a los participantes avanzar en el proceso y potenciar el cambio de hábitos y la adquisición de habilidades más eficaces para lograr los objetivos establecidos.

2. TENDENCIAS EN EL COACHING EJECUTIVO

a. Coaching para el desarrollo

Se insiste en que el coaching no sólo está destinado a resolver problemas, para lo que existen otras muchas herramientas (consultoría, mentoring, terapia...), sino que fundamentalmente, sirve para utilizar y desarrollar el potencial de actuación de las personas en la empresa.

El cambio de enfoque y de tendencia es importante porque, según las compañías van teniendo más conocimiento de este servicio, el enfoque que le van dando tiene que ver mucho más con amplificar lo positivo y trabajar con los mejores. Esta nueva tendencia demuestra que las empresas poco a poco van viendo todas las posibilidades y el potencial del coaching.

Esta es una de las razones por las que, desde 2001, la Leadership Survey del CLC (Corporate Leadership Council) muestra que el coaching ejecutivo es una de las herramientas preferidas para el desarrollo gerencial y encabeza la lista de todos los programas formales de desarrollo organizacional de las principales empresas norteamericanas.

En España, según la E.M.C.E. 2008, las áreas principales de trabajo elegidas por los clientes que reciben coaching ejecutivo (el 16 % corresponde al perfil de "altos directivos-comité de dirección" y el 51% a "otros directivos y cuadros medios") son: "Gestionar con mayor eficacia mi equipo" y "mejorar las relaciones interpersonales" (60-70 %), seguidas por "gestionar el cambio", "gestionar el tiempo", "equilibrio vida profesional-familia" y "rediseño de carrera profesional" (en el entorno del 40 %).

La mayoría de los directivos creen que los cursos, seminarios y otros programas de formación tradicionales tienen poco impacto. Afirman que el del coaching es mucho más amplio y les permite, desde mejorar ciertas habilidades, hasta liderar cambios significativos en sus organizaciones. Ya se sabe que cada directivo tiene necesidades únicas, que sólo pueden ser atendidas a través de procesos de aprendizaje personalizados, como los que ofrece el coaching organizacional.

No es de extrañar que se empiezan a ofrecer los servicios de un coach, cada vez de forma más frecuente, formando parte de los paquetes de retribución variable para ejecutivos, igual que los seguros médicos, los vehículos, etc. Además, se ha conseguido cambiar la percepción de que sólo se ofrecían a las personas que tenían un bajo desempeño y que lo consideraban casi como un castigo, por la percepción contraria. Tener un coach es un premio, una excelente oportunidad para el desarrollo personal, y como tal, cada vez son más solicitados y apreciados.

b. Focalización progresiva en los líderes emergentes

Según un reciente estudio [2] realizado por la Harvard Business School, con la participación de 140 prestigiosos coaches en EEUU, las razones por las que las compañías contratan coaches han evolucionado en los últimos 10 años.



Mientras que al principio los coaches eran contratados fundamentalmente para ayudar a los profesionales a superar y cambiar comportamientos problemáticos, hoy en día las empresas los contratan sobre todo para apoyar el desarrollo de personas de alto potencial. Allí donde surge un líder emergente, se contrata coaching ejecutivo como herramienta proactiva de desarrollo.

Además, el estudio muestra los porcentajes de las tres razones principales por las que se contrata:

1. Ayudar a los profesionales de alto potencial en momentos de transición (48%)
2. Actuar como amplificadores de comportamientos deseados (26%)
3. Corregir comportamientos no adecuados (12%)

c. Coaching especializado en pymes

En España, según el INE, las pequeñas y medianas empresas constituyen más del 99% de las compañías españolas y generan el 67% del empleo en nuestro país. La importancia de las pymes en el entramado social es muy alta: hay cerca de 7 pymes por cada cien habitantes y, aunque se produce un mayor ritmo de creación de pymes que en Europa, también es mayor el ritmo de destrucción.

En este contexto, las pymes necesitan proyectos de desarrollo cercanos y directos. Los emprendedores se deben formar en habilidades de gestión para concretar sus ideas en realidades empresariales viables y exitosas. Y es aquí donde surge el valor del coaching como proceso de cambio y acompañamiento para las pequeñas empresas.

El coaching orientado a pymes debe salvar las barreras culturales del entorno español, donde pedir feedback, reconocer y analizar errores-fracasos para generar nuevas oportunidades, y apoyarse en alguien externo sigue sonando a algo sólo accesible para las grandes empresas. Por tanto, se abre una vía de actuación muy importante para el coaching ayudando a las pymes a que descubran que pueden visualizar y orientar sus cambios y mejorar sustancialmente sus resultados a través del contraste de opiniones y del asesoramiento de un coach.

d. Las empresas que contratan coaches están logrando una alta satisfacción y ROI

Cada vez más, las empresas ven al coaching como una excelente inversión y, como tal, lo contratan.

Un estudio realizado por MetrixGlobal (actualmente Cylient) [3] para una firma de telecomunicaciones del Fortune 500, acerca del desarrollo de habilidades de liderazgo de 64 de sus directivos, arrojó como resultado un retorno sobre la inversión (ROI) en coaching del 529%. Dell Computer Corporation ha conseguido una tasa de satisfacción del 90% y una tasa de promociones aún mayor entre los 350 directivos que reciben coaching.

Estos resultados están permitiendo un extraordinario auge del coaching en todo el mundo, ya que demuestran que funciona y que es una de las pocas herramientas de desarrollo que consigue, con creces, los objetivos establecidos.

e. Extensión de la práctica de contratar coaches internos

El punto anterior, llega a su máxima expresión con la incorporación de coaches internos en las empresas, para transformar los modelos de liderazgo y gestión, mediante la introducción de experiencias de coaching en el día a día.

Veamos qué son y cuáles son sus fortalezas y debilidades. Son asalariados de la propia empresa



y, por tanto, sujetos a sus reglas internas. Su fortaleza radica en conocerlas a fondo y su punto débil en haberlas internalizado. El coach pertenece a la misma empresa que el receptor y por ello posee la misma cultura empresarial. A veces, al estar sujeto a las mismas restricciones, puede tener dificultades para ayudar al receptor a adquirir perspectiva en situaciones difíciles.

Otro aspecto a considerar es la proximidad relacional del coach con los superiores y compañeros de la persona receptora, lo que le puede dificultar garantizar una verdadera neutralidad afectiva, ya que, por fuerza, tiene personas que aprecia y otras que no tanto.

Un elemento positivo del coaching interno es su constancia en el tiempo. En efecto, cada uno puede repetir si desea profundizar en un análisis, en un marco de lectura o consolidar un comportamiento aún débil. Sin embargo, su presencia permanente genera un riesgo de dependencia incoherente con uno de los principios del coaching. La informalidad que puede darse en un contexto de coaching interno y que permite un apoyo casi diario, también puede ser una debilidad, ya que se pueden perder los límites y constituirse en un apoyo demasiado flojo o demasiado débil.

Finalmente, si bien el coaching interno logra resultados en el crecimiento y desarrollo del receptor, deja a la vez ángulos muertos ya que no logrará superar totalmente el impacto de los sistemas de la organización sobre sus modos de funcionamiento.

f. No confundir el rol de "jefe" con el de coach

Cada vez hay un mayor convencimiento de que el rol de jefe es incompatible con el de coach. Esta es una realidad difícil de admitir por parte de muchos directivos de empresas pues, durante mucho tiempo, ha imperado la idea contraria. Incluso, hay una extensa bibliografía de autores de mucho prestigio que defienden que los líderes se deben convertir en coaches de sus colaboradores.

La verdad es que las funciones del coach y del jefe son totalmente distintas. Mientras que el jefe se enfoca en los resultados, el coach se enfoca en el proceso. Mientras que el jefe hace seguimiento, el coach, a través del diálogo estructurado, se convierte en caja de resonancia de su cliente. Mientras que el jefe tiene o suele tener las respuestas a las preguntas del colaborador, el coach tiene preguntas y el cliente es el que tiene las respuestas. Mientras que entre el jefe y su colaborador hay una relación de subordinación jefe-colaborador, entre el coach y el cliente sólo se puede establecer una relación entre iguales. Por último, recordemos que en muchas ocasiones las conversaciones de coaching giran en torno a la dificultad que tiene el cliente para interrelacionarse con su jefe, por lo tanto ¿cómo sería posible que el jefe haga coaching a su colaborador?

No obstante lo anterior, la verdadera riqueza de la práctica del coaching para el directivo es que le permite gestionar de manera real y comunicarse de forma diferente, proporcionándole otro sentido a su papel habitual, al situar como prioridad a la persona en desarrollo y generar un marco de confianza recíproca entre él y sus colaboradores. Sin dejar de ser conscientes de las limitaciones de esta práctica.

g. Inclusión de consultoría en los procesos de coaching

Probablemente a petición de los clientes, y alejándose de los criterios de coaching más ortodoxos, cada vez se incluyen más prácticas de consultoría en los programas de coaching. Siempre con la intención de aportar un mayor valor añadido. Se contratan coaches con amplia experiencia en la misma actividad-función del cliente, que sean capaces de proporcionar información relevante para generar alternativas y tomar decisiones, facilitando el proceso.

Hay que tener mucho cuidado con esta práctica, ya que, si no se definen bien los límites, es muy fácil acabar proporcionándoles a los clientes todas las soluciones que necesitan, con lo que no

conseguiremos que desarrollen las suyas propias y, por tanto, alejándonos de la correcta práctica del coaching.

h. Preferencia por las sesiones presenciales

Aunque para el coaching ejecutivo se utilizan también las sesiones telefónicas, el correo electrónico o la videoconferencia, sobre todo para que el directivo tenga continuidad y no “se escape”, aunque esté viajando, la mayoría de los participantes prefieren las sesiones presenciales.

4. CONCLUSIONES

Estamos inmersos en tiempos de incertidumbre y no podemos dejar pasar las oportunidades que nos brinda la crisis, para ofrecer a la sociedad la mejor práctica de coaching posible.

Y, con esta idea en mente, el coaching tiene que ser flexible y, sin abandonar su esencia, debe ser capaz de aportar elementos que sirvan para que tanto las personas, como las empresas, definan, diseñen y consigan, sus objetivos. Con compromiso, no sólo personal sino también social, ayudando a mejorar la sociedad en que vivimos.

REFERENCIAS

[1] Jaime Bacás (director de proyecto), Luis Picazo y Jorge Salinas. E.M.C.E. '08.

[2] <http://hbr.harvardbusiness.org/2009/01/what-can-coaches-do-for-you/ar/1>

[3] <http://www.cylent.com/>



RIESGOS Y OBSTÁCULOS DEL COACHING SISTÉMICO DE EQUIPOS

THE OBSTACLES AND RISKS SYSTEMS TEAM COACHING

Ángela Díaz Martín
Socia Directora de DYNAMIS
atdiaz@dynamis.es www.dynamis.es

Resumen. La práctica del coaching ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos años. Detenerse a reflexionar sobre los obstáculos y riesgos que nos podemos encontrar en su aplicación es una buena práctica para ayudar a su implantación. Los riesgos y obstáculos descritos hacen referencia tanto a variables del entorno empresarial como a los coach sistémicos que lo desarrollan.

Summary. Coaching has had a enormous growing at the last years. Stop to think about the obstacles and risk that we can find in the application is a good exercise to help to its develope. The mentioned risks and obstacles that have been describing a business environment elements and the coaches who carry il out.

Palabras Clave: Coaching, Equipo, Liderazgo

Keywords: Coaching, Team, Leadership

UN EQUIPO ES UN SISTEMA

Últimamente, estamos comprobando cómo profesionales que se dedicaban al coaching personal, se introducen en el mundo del coaching de equipos, trasladando esta metodología a la realidad grupal. Efectivamente son muchas las similitudes que existen entre ambos, si bien es importante clarificar algunas diferencias significativas. La primera de ellas se refiere al propio objetivo del coaching de equipos: el equipo entendido como un sistema dinámico.

Obviamente todo equipo es fruto de la integración de un conjunto de personas (los elementos del sistema), pero esta integración crea su identidad y dinámica propias. Una misma persona en dos equipos diferentes puede utilizar distintas formas de comunicación, sentir distintas emociones, etc. La persona, que es un elemento esencial del sistema, se comporta de forma diferencial en función de las interdependencias que se establezcan con el resto de los elementos del equipo. De la misma manera que un equipo cambia significativamente cuando se incorpora un nuevo elemento y/o sale alguno de ellos. Cada persona condiciona el sistema y al mismo tiempo es condicionada por él, configurando una entidad que es diferente a la suma de las individualidades que la conforman.

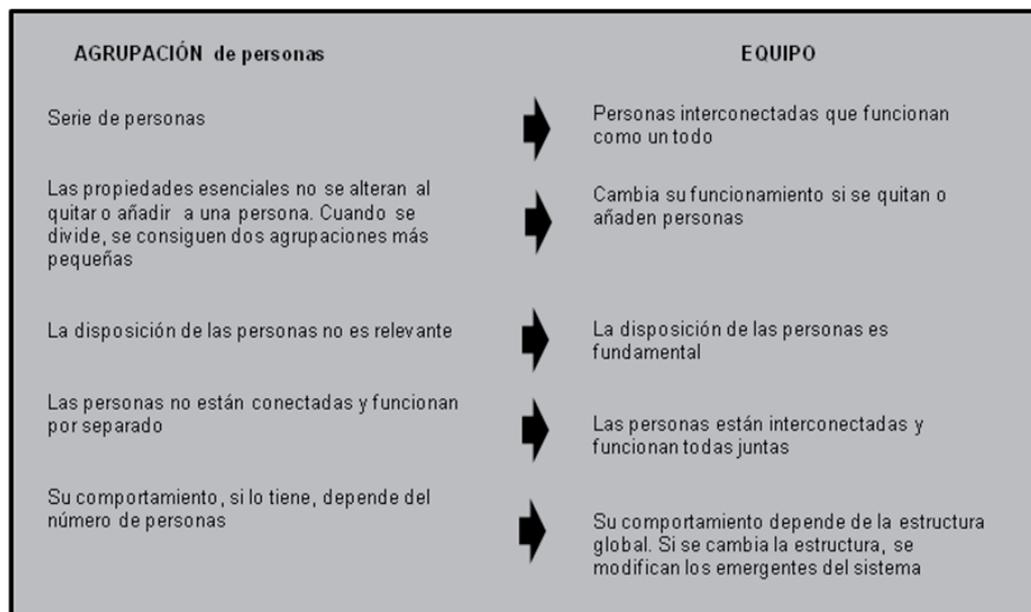
Por tanto en el coaching de equipos, el equipo es entendido como un sistema dinámico que construye su propio ser a través del trabajo compartido. De hecho, en numerosas fuentes se lo denomina coaching sistémico de equipos. Cuando un equipo decide hacer coaching sistémico se orienta al trabajo con el equipo como entidad.

Pero todos los equipos no funcionan como sistemas. Para que empecemos a hablar de "sistema-equipo", tiene que observarse que **las personas funcionan como un todo, es decir, existen relaciones de interdependencia positivas entre ellas**. Cuando el funcionamiento de un elemento no aporta ni es aportado por otro elemento, ¿qué sentido tiene el equipo? No es



infrecuente encontrarse en empresas con equipos en los que sus miembros funcionan de forma bastante aislada con relaciones casi inexistentes y donde cada uno sigue su camino sin contribuir para nada en el de los otros. Esta situación se podría definir como agrupación de personas más que como equipo de personas.

Un equipo que funciona de forma comprometida con los objetivos y alineada con ellos, puede tener un efecto sinérgico tan potente que multiplique la suma de las capacidades de cada uno de sus miembros por separado. ¿Dónde está la clave si no de los equipos interdisciplinarios? No obstante como afirmaba Bion en sus experiencias con grupos “el buen espíritu de grupo es tan difícil de definir como lo es el concepto de buena salud con relación a un individuo”.



Otra característica que define al sistema equipo son sus emergentes. **Los emergentes son los productos que genera el propio sistema.** Todo equipo que funciona como tal tiene sus emociones, sus creencias, sus códigos de comunicación, sus formas de hacer, sus resultados, etc. **que le hacen diferente y único respecto a otros equipos.** El orgullo de pertenencia es un emergente que se puede observar en numerosos equipos. Es un intangible que se identifica fácilmente a través de diferentes comportamientos y donde se observa claramente cómo un conjunto de personas funcionan como un todo único e indivisible. Si observamos a cada persona aisladamente sin el contexto que da el sistema no veríamos el emergente porque los emergentes no se observan analizando las partes, se necesita el sistema.

El coaching de equipos trabaja por tanto con el sistema y sus emergentes, no con las individualidades. Si nos enfocamos a las personas como individuos, no observaremos el sistema pues éste surge de la interacción. El coaching de equipos focaliza la atención en la entidad que surge del trabajo conjunto, de sus dinámicas, de sus emociones, etc. y las muestra al equipo como tal.



Por este motivo, a mi entender, una de las situaciones a evitar es que el mismo coach desarrolle coaching con un equipo y simultáneamente coaching individual con algunos de sus miembros. Creo que es muy sencillo que el doble enfoque, además de desorientar a las personas implicadas, acabe priorizando a uno de ellos desenfocando el otro. La solución más operativa sería trabajar con diferentes coach.

¿QUÉ CARACTERIZA AL EQUIPO COMO SISTEMA?

- Es una entidad cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la interacción de las personas que lo componen
- Tiene propiedades emergentes que no se encuentran en las personas que lo componen
- Las propiedades emergentes del equipo no se pueden predecir analizando a las personas individualmente

LA BARRERA DE LOS VALORES VIGENTES

Cuando pensamos en los obstáculos que nos podemos encontrar en el desarrollo del coaching de equipos es sencillo identificar al menos dos que, a mi criterio, son claves para entender la escasa experiencia todavía existente del coaching de equipos en nuestras empresas.

Los dos obstáculos entroncan con la cultura empresarial que caracteriza todavía a numerosas organizaciones: a) un modelo de dependencia de los equipos respecto a sus jefes y b) el miedo a compartir, que es el pilar del trabajo en equipo. Desarrollemos cada uno de ellos.

DEL MODELO “JEFECÉNTRICO” AL MODELO “EQUIPOCÉNTRICO”

El coaching de equipos, al igual que el coaching personal, parte de la premisa de que el equipo tiene los recursos suficientes como para identificar sus limitaciones y encontrar sus estrategias más efectivas para conseguir sus objetivos. Como Kurt Lewin afirmaba: “cuando se enfrenta a los miembros de un grupo con la realidad de su propia conducta y sus efectos en los demás, de una manera más o menos objetiva, y sobre todo cuando se logra que los miembros de un grupo piensen y acepten de modo no defensivo los datos que se les proporcionan, se les lleva a lograr un profundo y significativo conocimiento de sí mismos, de cómo reaccionan los demás ante ellos, y de la realidad del grupo humano en general”.

Esta idea que de forma generalizada muchos refrendaríamos puede generar ciertas dudas en algunas empresas. ¿Se imaginan al prototipo del jefe tradicional confiando en su equipo y sin ejercer su voto de calidad? En algunas organizaciones todavía se cree que un jefe tiene poder porque es el que decide en última instancia y porque sus ideas, directrices, objetivos, etc. son más valiosas que las de los demás. Además, no ejercitar ese “derecho” es visto como falta de competencia para ejercer el mando.

Todavía existen numerosas empresas que trabajan desde el control y la centralización de las decisiones. Parece que escuchar y, aún más, delegar algunas decisiones a los equipos, es asumir un riesgo demasiado alto que no se está dispuesto a emprender. Esto implica confiar en



las capacidades de los profesionales y aceptar que otras propuestas, diferentes a las propias, pueden ser válidas e incluso más eficaces.

En esta misma línea, los miembros del equipo también tienen que aprender a hacerse responsables de su propia dinámica como equipo. En algunos casos se vive de forma muy confortable bajo el "paraguas" de un jefe que dice qué y cómo hay que hacer. Qué harían algunas personas sin el valor terapéutico que tiene hablar mal del jefe, enfocándose más a criticar al otro que pensar de qué manera contribuimos cada uno a lo que acontece. Asumir la propia responsabilidad de lo que ocurre no es cómodo e idear estrategias más efectivas tampoco es sencillo; supone crear posibilidades y asumir riesgos que un modelo de dependencia como el "jefecéntrico" anula.

Son muchos años trasladando estos paradigmas donde el liderazgo del equipo en todos sus ámbitos está centralizado en su responsable. Para evolucionar hacia modelos más participativos se va a necesitar también su tiempo e ir sustituyendo un paradigma "jefecéntrico" por uno "equipocéntrico".

Ante esta situación, nuevamente el coaching puede ser poco ecológico en algunos entornos empresariales: aquellos en los que los valores empresariales entran en contradicción con las premisas en las que esta metodología se soporta. Por tanto, hay que ser prudente cuando esta metodología no es coherente y sostenible en el tiempo en su entorno organizativo. En el siguiente cuadro se mencionan algunos de estos valores.

CULTURA "JEFECÉNTRICA"		CULTURA "EQUIPOCÉNTRICA"
El jefe lo decide todo	➔	Están claramente definidos los ámbitos de autogestión del equipo
El equipo es lo que vale su jefe	➔	El equipo son las sinergias que existen entre sus miembros
El equipo es inmaduro para autogestionarse	➔	El equipo tiene capacidad por sí mismo para identificar sus limitaciones, definir sus objetivos e idear sus propias estrategias
La distribución es la clave de un buen rendimiento	➔	Las creencias, las emociones y la distribución condicionan el desempeño
Trabaja desde la individualidad: "Divide y vencerás"	➔	Atiende a las personas y al equipo como un miembro más: "Todos para uno y uno para todos"

EL MIEDO A COMPARTIR

Compartir información, energías, objetivos, conocimiento, emociones, etc. es una premisa básica para el trabajo en equipo; el trabajo conjunto beneficia a todos, aportando lo propio y enriqueciéndonos con lo ajeno.

Si bien, compartir no siempre resulta sencillo. El coaching de equipos es una metodología que nos expone ante otros. No ocurre como el coaching individual donde la persona y el coach trabajan en el tú a tú, y donde además el coach no está en lo cotidiano. La participación en el coaching sistémico nos obliga a compartir y puede ser vivida como una forma de hacer avanzar al equipo, pero también como una situación que puede comprometer la propia posición con personas con las que convivo diariamente.

Por este motivo es muy importante contextualizar cualquier intervención de los miembros dentro de la realidad sistémica, hablando del sistema-equipo como si de un miembro más se tratase. La despersonalización en las intervenciones que el coach sistémico realiza es también fundamental para neutralizar cualquier riesgo de sentirse evidenciado como individuo y no como sistema. Uno de los objetivos del coach sistémico es construir un escenario donde las personas puedan poner en común pensamientos, sentimientos, ideas, objetivos, etc. sin sentirse vulnerables en el presente o en el futuro por ello. Las personas compartimos cuando sentimos que lo expuesto es escuchado y respetado y no implica una situación de riesgo personal.

Desde otra perspectiva, compartir también implica diluirse en el equipo, dejando parte de nuestro ego para construir un equipo con su propio ego. En el fondo muchos de nosotros deseamos sentirnos diferentes y únicos. El miedo a perder parte de nuestra propia esencia también puede ser un obstáculo para compartir ya que a veces la entidad equipo implica hacer renuncias particulares a favor del equipo. "Los seres humanos queremos afirmar nuestra identidad. Por naturaleza somos seres sociales, pero la cultura ha ido enfatizando cada vez más la individualidad" sostiene José Antonio Marina. Si partimos de la idea de que cada uno de nosotros somos nosotros y nuestras relaciones, disociarse del mundo que nos rodea es obviar que la realidad es sistémica.

Podemos concluir afirmando que si los miembros del equipo tienen firmes resistencias a compartir con el resto, esto supone un obstáculo que limita las posibilidades de aplicar esta metodología. También es cierto que ésta puede ser una oportunidad para empezar a trabajar con el equipo: ¿qué queremos como equipo?, ¿qué nos limita?, ¿qué nos impulsa? El coaching sistémico no sirve únicamente para resolver problemas, sino también para modificar las creencias que los originan.

ALGUNAS DISTINCIONES

Hasta el momento hemos descrito los obstáculos que podemos encontrar para la aplicación del coaching sistémico debido a variables organizativas. En este apartado vamos a mencionar algunos de los riesgos que debemos evitar como coaches sistémicos.

EL PILOTO ES EL EQUIPO

El coaching de equipos parte de la premisa de que es el propio equipo el que debe ser consciente de sí mismo y encontrar las estrategias para conseguir sus objetivos. La misión fundamental del coach sistémico es el de estimular para que así sea.

Es importante como coach sistémico tener claro lo que Edgar H. Schein denominó la disyuntiva de ayudar: "una de las disyuntivas más comunes a que se enfrenta cualquier consultor consiste en cómo ayudar en una situación en la que existen dos alternativas: ofrecer un consejo

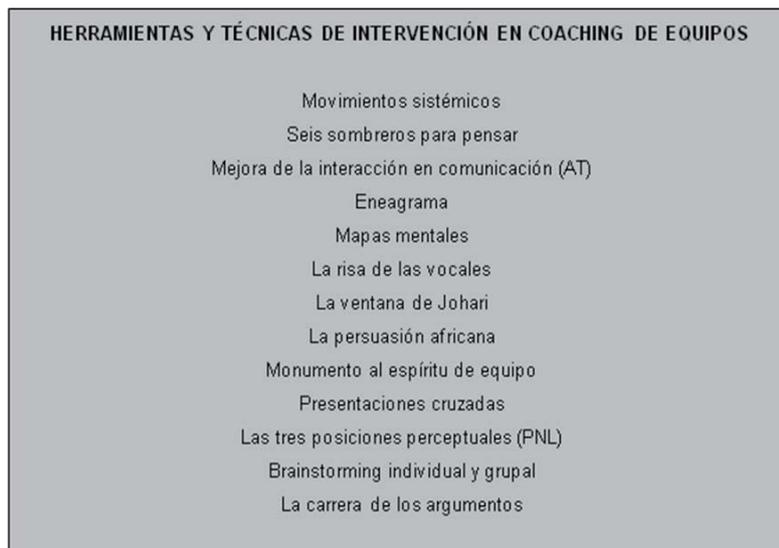
experimentado, decir a otros lo que deben hacer, desempeñar el papel del experto, o bien ayudar a los “clientes” a encontrar una solución por sí mismos, facilitándoles el proceso, incluso si ello implica reservarse lo que el consultor consideraría una solución evidente”.

Esta disyuntiva requiere acción en dos ámbitos: en el del equipo cliente y en el del coach sistémico. El riesgo del coach sistémico es caer en el juicio, en lugar de ir con ojos de curiosidad, limitando así el proceso de trabajo del propio equipo. Pensando que se tiene “la solución”, “el consejo” apropiado, etc. nos ponemos en la posición de liderar las soluciones y actividades del equipo cuando es él quien debe hacerlo. Curiosamente cuando se trabaja con equipos con un alto nivel de madurez y se cae en la trampa de sugerir soluciones, se observa cómo el equipo busca diferentes estrategias para no atender a la información ofrecida o directamente la ignora. En este sentido, a mayor madurez del equipo más posibilidades existen que el equipo lidere su acción. Cuando un equipo sabe poco de comunicación, confianza, roles, etc. más fácil es que el coaching termine confundiendo con formación o consultoría tradicional.

Desde el ámbito del equipo, la forma de evitar este riesgo es clarificar desde el principio en qué consiste esta metodología de trabajo, qué pueden esperar de nosotros y qué van a aportar ellos. Como hemos mencionado anteriormente venimos de una tradición “jefecéntrica” y el coaching sistémico supone un aprendizaje en sí mismo. En el coaching sistémico no van a encontrar “la receta” o un proceso rápido que impida que los cambios se vayan consolidando en la dinámica del equipo. No clarificar las expectativas respecto a lo que esta metodología ofrece y necesita puede llevarnos incluso a otro riesgo añadido que es el posible descrédito en el corto plazo de la persona que impulse la acción en la empresa.

EL RIESGO DEL “HOMBRE ORQUESTA”

Las herramientas utilizadas en el coaching sistémico son muy diversas como concluyó la Comisión de Herramientas y Técnicas de intervención para el Coaching de Equipos llevada a cabo por ICF España en 2009. Esta diversidad facilita que el coach sistémico tenga a su alcance amplitud de herramientas que pueden ser facilitadores del trabajo. Si bien, lo que hace apropiada una técnica es su adecuación para que el equipo se acerque a su objetivo: la técnica es un medio y no en un fin en sí misma.



ICF España, 2009



En este sentido, otra de las conclusiones que se apuntó en dicha Comisión, fue que “su puesta en práctica requiere el acompañamiento del coach y la intervención a través de la indagación y la generación de reflexión”. Si las herramientas no consiguen el objetivo de aprender a través de la aplicación o bien nos hemos equivocado en su elección o en su desarrollo.

El coach sistémico no tiene que saber aplicar todas las técnicas pero sí saber cuál podría ser útil al equipo y buscar la forma de acercarla. Esto exige estar actualizado para conocer la diversidad de herramientas existentes: cuáles son sus bases conceptuales, qué persiguen, ante que situaciones son eficaces, etc. para saber seleccionar qué puede ayudar a un equipo a identificar creencias, a cambiar de observador, a idear su futuro, etc. Cuantas más técnicas se conozcan, con más recursos se dispone para adaptarse a las dinámicas propias del equipo, ya que no hay dos equipos iguales.

Si no es necesario dominar todas las técnicas, sí lo es saber estimular la reflexión del equipo a través de ellas. Así aseguramos que el proceso se oriente a cambios de acción que incluyan cambios de observador. Por este motivo, a mi entender es más importante conocer las dinámicas de los equipos y trabajar para que el propio equipo se haga consciente de ellas que dominar las técnicas. Lo contrario sería convertirse en un “hombre orquesta” que deslumbra, atrae la atención, acumula el protagonismo, en definitiva, sólo entretiene. El coach sistémico no es el “hombre orquesta” sino la persona que acompaña para convertir la intención del equipo en acción.

En esta línea, otro riesgo añadido a la riqueza de herramientas existentes es la de desorientar al grupo queriendo hacerlo todo y confundiendo el rol del coach. En algunas situaciones es importante diferenciar entre el especialista que aplica la herramienta y el coach. No sólo por un tema de conocimiento sobre la técnica sino como una manera de diferenciar papeles. El coach sistémico estimula, no es el experto que da explicaciones. La manera más eficaz de mantener el rol del coach claramente definido es que nosotros trabajemos en todo momento en esta línea. En el desarrollo de un proceso de coaching de equipos, puede ser recomendable incluso preparar una actividad en la que se decida que es más útil que el coach no esté presente. Suelen ser actividades adicionales que no se realizan en el desarrollo de las sesiones.

JUGANDO UN PARTIDO DE DOBLES

Cuando tengo que explicar cómo se trabaja en el coach sistémico me suele venir a la cabeza el equipo de tenis de un partido de dobles porque son dos las personas que lo componen pero fundamentalmente por su ubicación respecto a la red. Algunos pensarán que dos es demasiado y además encarece significativamente el presupuesto.

La eficaz gestión de la distancia de intervención con el equipo puede ayudar a controlar algunos de los riesgos mencionados anteriormente y lo que es más importante, a tener una visión de doble del juego. Un coach trabaja cerca del equipo, el otro más lejos. Este doble límite ayuda a tener observaciones complementarias. Arthur Shopenhauer explicó el concepto de distancia de intervención con la parábola de los erizos: “si durante el frío de la noche los erizos se acercan demasiado, se hieren mutuamente con sus púas; si se apartan demasiado, sienten frío. Su problema es el siguiente: hallar la distancia moderada a la que se sientan mejor”. El trabajo en pareja consigue evitar lo que Shopenhauer describe: pincharse o pasar frío con su doble juego. Estar lo suficientemente cerca como para empatizar con las emociones, pensamientos, etc. del equipo y lo suficientemente lejos para evitar el riesgo de convertirte en un miembro más del equipo.

Tal vez sea una obviedad decir que el “equipo de dobles” tiene que ser observado con naturalidad en el desempeño de su rol. Para constituirse en un buen equipo de dobles es importante tener una buena salud como equipo. Aunque Bion era de la opinión que un equipo debía constar de, al

menos, tres personas, el resto de las características que definen a un equipo deberían existir. Esto implica trabajar conjuntamente en el antes, durante y después de las intervenciones y garantizar que las sinergias que aportan la doble visión se dan durante todo el proceso.

El trabajo en “equipo de dobles” también contribuye a velar por la imparcialidad de los coaches respecto a todos los integrantes del equipo. Cualquier comportamiento que genere una duda ante la imparcialidad pone en riesgo el proceso. Es importante tener claro que no hay favoritos, ni siquiera el “jefe”.

Ya hemos comentado que se trabaja con el equipo como entidad, no con las individualidades. Tal vez no caer en este riesgo sea más sencillo que mantener una relación similar con el líder formal del equipo. En nuestra experiencia, algunos jefes en su afán de controlar la situación pueden intentar utilizar al coach para proponer temas, conseguir algún objetivo, etc. En definitiva, convertir al coach en portavoz externo de un miembro del equipo. También se puede dar la situación de desear por parte del jefe un tratamiento diferencial respecto al resto de los miembros porque es una forma de mantener su estatus de jefe. Ante estas situaciones, el “doble juego” también ayuda a gestionar la distancia de intervención con el jefe. Por supuesto hay que dejar claro al equipo desde un principio que cualquier tema que se hable de forma individual con cualquiera de los coaches y que implique al equipo se trasladará a la totalidad del grupo.

En esta misma línea, el coaching sistémico se tiene que percibir también imparcial respecto a la propia organización que encarga el proceso. En este sentido es fundamental clarificar al inicio de la relación con la empresa que los objetivos del proceso los marca el propio equipo y es él quien se hace dueño de su plan de acción.

REFERENCIAS

- [1] Bion, Experiencias en grupos, Ed. Paidós (1990).
- [2] O'Connor y McDermott, Introducción al pensamiento sistémico, Ed. Urano (1998).
- [3] Shein, Consultoría de procesos, Ed. Addison-Wesley Iberoamericana, (1987).
- [4] Leonardo Wolk, Coaching en acción. El arte de soplar las brasas, Gran Aldea Editores (2007).



COMPETEA. UN NUEVO MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

COMPETEA. A NEW MODEL TO ASSESS COMPETENCIES

David Arribas

1: Departamento de I+D
TEA Ediciones

c/ Fray Bernardino de Sahagún 24. 28036 Madrid

e-mail: david.arribas@teaediciones.com web: <http://www.teaediciones.com>

Resumen. Se presenta un nuevo cuestionario y modelo teórico diseñado específicamente para evaluar competencias. Mediante el *compeTEA* se evalúan 20 competencias clave en el ámbito profesional y agrupadas en 5 grandes áreas: Área Intrapersonal (Estabilidad emocional, Confianza en sí mismo y Resistencia a la adversidad), Área Interpersonal (Comunicación, Establecimiento de relaciones, Negociación, Influencia y Trabajo en equipo), Área Desempeño de tareas (Iniciativa, Orientación a resultados, Capacidad de análisis y Toma de decisiones), Área Entorno (Conocimiento de la empresa, Visión, Orientación al cliente, Apertura e Identificación con la empresa) y Área Gerencial (Dirección, Liderazgo y Organización y planificación). El *compeTEA* cuenta con un amplio y sólido apoyo empírico. Igualmente, su sistema de interpretación permite discriminar la posición normativa del sujeto de su nivel competencial en términos conductuales, lo que permite un mayor ajuste al lenguaje competencial y un mayor nivel de información y detalle.

Abstract. A new questionnaire specifically designed to assess competencies in organizational context is presented. 20 different competencies gathered in 5 global dimensions can be evaluated by *compeTEA*: Intrapersonal area (Emotional stability, Self-confidence and Resistance to adversity), Interpersonal area (Communication, Establishment of relationships, Negotiation, Influence and Teamwork), Performance area (Initiative, Goal orientation, Analysis capability and Decision making), Environmental area (Company consciousness, Vision, Customer orientation, Openness and Identifying with the company), Management area (Management, Leadership and Organization and planning). *compeTEA* has a broad and solid empirical support. Also, its double interpretation system allow to get the normative score as well as the level of competence of the examinee according to behavioral frequencies. These features help to translate psychometric results to the language of competencies, and a higher accuracy and amount of information.

Palabras clave: evaluación, competencias

Keywords: assessment, competencies



1. INTRODUCCIÓN¹

El compeTEA (Arribas y Pereña, 2009) es un cuestionario de 170 elementos que evalúa 20 competencias clave en el ámbito profesional, agrupadas en 5 áreas temáticas, junto con una escala para el control de la sinceridad. En apenas 30 minutos se le presentan al sujeto enunciados relacionados con situaciones laborales, de diferente temática y representativos de una gran variedad de comportamientos, a los que debe contestar en función de la frecuencia con la que se producen en él o el grado de acuerdo sobre su contenido.

2. DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

Elaboración del instrumento

Existen multitud de instrumentos para la evaluación de competencias, la mayoría de los cuales suponen una adaptación de rasgos de personalidad al lenguaje competencial. Sin embargo, uno de los objetivos principales en la construcción del compeTEA fue crear una prueba específicamente diseñada para evaluar competencias y no rasgos de personalidad. Para ello se debían respetar estrictamente los conceptos y la terminología propia de este campo, en muchos casos ambigua o poco precisa, en cuanto que diferentes dimensiones comparten aspectos muy relacionados entre sí.

Para ello, se partió de un diccionario de competencias completo y ampliamente contrastado, ya que contaba con varias décadas de aplicación exitosa en múltiples ámbitos en el contexto de la consultoría de empresas. En este sentido, la mayor parte del trabajo en las primeras fases del desarrollo de la herramienta consistió en traducir ese diccionario a dimensiones mensurables desde el punto de vista psicométrico, en depurar los posibles solapamientos entre competencias o escalas y en operativizar los constructos a evaluar.

El objetivo último y principal en el desarrollo de la herramienta fue cubrir toda la gama de competencias demandadas por el mercado garantizando la calidad psicométrica de la medición. Este ambicioso objetivo implica un proceso de construcción característico, el cual supone partir de un amplio conjunto de elementos y competencias iniciales a evaluar para poder alcanzar un conjunto final de ítems muy depurado y con garantías de calidad psicométrica (Arribas, 2009). En total, más de 4 años de investigaciones cuyas líneas principales se detallan a continuación.

En una primera fase, se construyó un conjunto inicial de 290 ítems para evaluar 26 competencias teóricas. Tras un primer estudio piloto y el juicio de 38 expertos, entre los que hubo consultores en el área de RR.HH., profesores de Psicología del Trabajo, mandos intermedios y superiores, el número de competencias a evaluar se redujo a 24 y el número de ítems a 187. Las dos competencias eliminadas fueron Autoaprendizaje y Desarrollo de personas, debido a su escasa capacidad discriminativa y a que presentaban valores de fiabilidad inaceptables. Igualmente, una primera depuración de elementos dejó fuera a 103 de ellos, por una o varias de las siguientes razones:

- Baja homogeneidad: Las correlaciones corregidas de algunos elementos con el total de la escala aconsejaban o bien la eliminación o bien la revisión del elemento.
- Correlaciones: Se encontraron elementos que correlacionaban en mayor medida con escalas diferentes a las que a priori se pensaba que podrían pertenecer.
- **Fiabilidad:** Como consecuencia de los dos puntos anteriores, la eliminación de los

⁽¹⁾ La siguiente comunicación tuvo el formato de presentación oral, con una duración de 20 minutos y dentro del contexto de las IV jornadas internacionales sobre Mentoring & Coaching: Universidad-Empresa (2009).



ítems con un peor funcionamiento incrementaba la fiabilidad de la escala entendida como consistencia interna.

- Redacción confusa: a partir del juicio de los expertos y las impresiones recogidas durante el estudio piloto, algunos elementos se descartaron por las dificultades para entender su contenido.

El resultado de la primera fase fue la creación de la versión de tipificación del **compeTEA**, la cual evaluaba mediante 187 elementos un total de 24 competencias. Esta versión se aplicó a una muestra de 7.605 sujetos, lo que permitió la realización de nuevos estudios psicométricos para alcanzar una versión definitiva con calidad. En este paso, se eliminaron 17 elementos y cuatro competencias:

- Autonomía se fusionó con Iniciativa, ya que ambas competencias compartían contenidos muy similares, al igual que Motivación al trabajo y Orientación a los resultados.
- Dos de las competencias del modelo no eran evaluables desde un enfoque psicométrico, por lo que se decidió mantenerlas en forma de índices cualitativos para que el profesional interesado tuviera ciertos indicadores sobre ellas para profundizar en fases posteriores de la evaluación. Este fue el caso de Innovación y creatividad y Delegación.

Modelo teórico y tipificación

La versión definitiva consta pues de 170 elementos y el modelo de competencias incluye 20 escalas con adecuadas propiedades psicométricas, 2 índices cualitativos y una medida para el control de la sinceridad (figura 1).



Figura 1. Modelo del compeTEA

Se establecen 5 áreas con significado psicológico dentro de las cuales se engloban las competencias del modelo. Las áreas Intrapersonal e Interpersonal responden al marco de las competencias emocionales (Goleman, 1995), definido como el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. El área de Desarrollo de tareas incorpora las competencias y factores clave para el desarrollo de las actividades propias del trabajo y la solución de problemas.

El dominio del Entorno aumenta la proyección y las miras de la organización e incorpora la perspectiva del cliente y la gestión del cambio como motor que impulsa la innovación y el progreso organizativo. Por último, el área Gerencial está representada por las habilidades y competencias que implican la gestión y dirección de recursos (Dirección, Planificación y organización) y la gestión del talento (Liderazgo).

Como se ha indicado anteriormente, la muestra de tipificación estuvo formada por 7.605 sujetos que participaron en procesos de selección ordenados por un total de 20 empresas u organismos oficiales de España o Sudamérica. Como la variedad de puestos a los que se optaba era diversa, la muestra total se dividió en 4 grandes grupos:

- Nivel alto (N=604): Aspirantes a puestos de mando.
- Población general (N=5.606): Aspirantes a puestos de mando intermedio.
- Cuerpos de seguridad (N=552): Aspirantes a cuerpos de Policía y Bomberos.
- Sudamérica (N=843): Aspirantes a diferentes puestos jerárquicos procedentes de empresas de Perú y Ecuador.

En este sentido cabe destacar que la composición de la muestra cumple con uno de los criterios recomendados para el control de la deseabilidad social, la situación competitiva (Salgado, 2005), junto con la información que se incorpora en las instrucciones sobre la posible invalidación de los resultados en caso de falta de sinceridad.

Propiedades psicométricas

En cuanto a los aspectos psicométricos de la prueba, se calcularon los coeficientes alfa ordinales (McDonald, 1999; Rupp, Koh & Zumbo, 2003) con la finalidad de recabar información sobre la fiabilidad de la evaluación. Así, los resultados de dichos coeficientes oscilaron entre 0,63 y 0,83 (EST=0,63; CONFI=0,71; RES=0,72; COM=0,80; REL=0,70; NEG=0,68; INF=0,73; EQUI=0,63; INI=0,66; ORRES=0,82; ANAL=0,76; DECI=0,78; CONO=0,81; VIS=0,83; ORCLI=0,68; APER=0,67; IDEN=0,78; DIR=0,78; LID=0,80; ORG=0,68; SIN=0,75), valores aceptables teniendo en cuenta la naturaleza de las variables evaluadas y, sobre todo, la longitud de la prueba. Cabe recordar que uno de los objetivos primordiales en la construcción del *competeTEA* era conseguir una medida breve de un número elevado de competencias, por lo que durante el proceso de construcción primaron otros objetivos, como la validez. Para ilustrar la consistencia de la medida, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach en caso de que la prueba hubiera tenido la misma longitud que otras pruebas conocidas del mercado. Así, si la prueba tuviera el mismo número promedio de elementos que el BIP (Hossiep y Parchen, 2006), los coeficientes oscilarían entre 0,63 y 0,86; igualmente, a modo de ejemplo, si la longitud fuera la misma que la del 16PF-5 (Cattell et al., 1995), estos coeficientes estarían entre 0,61 y 0,85.

Más ilustrativo en este sentido es la precisión de la información que se extrae de la prueba en función del nivel de rasgo del evaluado. Así, se calcularon las funciones de información de todas las escalas en términos TRI, asumiendo las respuestas como dicotómicas. El resultado de este análisis presenta valores satisfactorios, es decir, la prueba se muestra más precisa en los niveles medios de todas las variables, casos más frecuentemente evaluados, y tiene menor precisión en los niveles extremadamente bajos o altos.



Desde los enfoques psicométricos más recientes la validez es el aspecto más importante y fundamental en la construcción de un test (AERA, 1999; Angoff, 1988). Tradicionalmente la validez se clasificaba en tres grandes tipos: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. Así, se consideraba que los tests tenían o no validez, es decir, que la validez se entendía como un concepto categórico. Un test tenía validez de contenido si representaba los aspectos más relevantes del constructo que se pretendía medir. Igualmente, la validez de criterio se refería a las relaciones mostradas con un criterio externo, como el rendimiento en alguna otra medida o la pertenencia a un grupo. Por último, la validez de constructo se alcanzaba cuando la estructura y el significado del constructo a medir eran realmente evaluados por el test.

Las definiciones actuales del concepto de validez son más unitarias. Como se afirma en los Estándares para los tests educativos y psicológicos, “en el desarrollo del concepto de validez ya no se habla de diferentes tipos de validez, sino que se analizan diferentes fuentes de datos sobre la validez, todas ellas encaminadas a proporcionar una información relevante para conseguir una interpretación específica de las puntuaciones del test” (AERA, 1999, pág. 5). En definitiva, la validez se refiere al grado en el que existen datos que apoyan la interpretación de las puntuaciones en un sentido determinado.

En el caso del *compeTEA*, se han realizado varios estudios para analizar su validez y aportar evidencias sobre el uso de las puntuaciones en el contexto aplicado. Aludiendo a los términos clásicos, la validez de constructo se ha estudiado mediante las intercorrelaciones escalares y la técnica del análisis factorial confirmatorio. Es en relación con este último tipo de análisis donde aparecen las evidencias de validez más concluyentes, ya que el modelo teórico del *compeTEA* se ajusta a los datos empíricos de forma muy satisfactoria ($GFI=0,972$).

Desde otro punto de vista, también se analizaron otros aspectos de la validez, como por ejemplo la validez referida a un criterio externo. Así, se aplicó a varias muestras de sujetos el *compeTEA* junto con un test de motivación laboral (TOM; Borgogni et al., 2010) y otro de personalidad clínica (CTC; Arribas et al., 2010). Los resultados fueron muy reveladores y se comentan a continuación.

En cuanto a la relación entre las competencias evaluadas y la motivación laboral, los resultados más destacados sugieren una relación positiva y elevada entre la mayoría de las competencias y la orientación a los resultados, por lo que a mayor niveles de competencia mayor motivación hacia los objetivos.

Los resultados que ponen en relación las competencias y la personalidad clínica fueron los esperables desde el punto de vista teórico. Así, por ejemplo, cuanto mayor seguridad en sí mismo tiene un individuo menor es su consumo de alcohol o su nivel de personalidad depresiva. En la misma línea, cuanto mayor resistencia a la adversidad más control emocional y tolerancia al estrés y menos niveles de ansiedad y hostilidad.

En resumen, los objetivos psicométricos marcados durante el desarrollo de la prueba fueron alcanzados de forma satisfactoria. Sin embargo, como en cualquier otra prueba de evaluación, conviene realizar diferentes investigaciones para confirmar, ampliar o matizar los resultados de los estudios realizados durante la construcción del *compeTEA*.

Interpretación de la prueba

La interpretación de una prueba como el *compeTEA* requiere tener en cuenta varias fuentes de información, lo que supone una novedad importante en comparación con otros tests para la evaluación de competencias. Por un lado, se dispone de una interpretación en términos relativos, esto es, referida a baremos y en comparación con una muestra normativa representativa de la población objeto de medición. Por otro lado, una interpretación absoluta, es decir, referida a las conductas que el sujeto desempeña o puede desempeñar asumiendo como criterio sus

respuestas al test

Desde el enfoque normativo, el perfil de un sujeto determinado se compara con un colectivo numeroso y representativo y se determina su posición relativa. Por esta razón, este es el enfoque más utilizado en selección de personal, ya que interesa la posición del sujeto en comparación con el resto de los sujetos que optan a un puesto. La puntuación que ofrece el compeTEA desde este enfoque es una típica normalizada S (Media=50; Dt=20), según la cual el nivel del examinando comparado con la muestra puede dividirse en varias categorías (figura 2).

Nivel del examinando	Puntuación S
Muy alto	90 – 99
Alto	70 – 89
Medio	31 – 69
Bajo	11 – 30
Muy bajo	1 – 10

Figura 2. Nivel normativo del examinando

Desde el enfoque criterial, el punto de comparación no está en una muestra, sino en un conjunto de conductas previamente establecido. De esta forma, el repertorio conductual informado por el sujeto se compara con las conductas definitorias de una determinada competencia para determinar en qué nivel competencial se sitúa. Al tratarse de un criterio absoluto, este enfoque es propio del desarrollo personal. Independientemente de la posición del sujeto en comparación con los demás, mediante acciones de formación y coaching es posible alcanzar un determinado nivel competencial partiendo de las conductas que tiene incorporadas como habituales. El resultado de este acercamiento no es una puntuación continua, sino 4 niveles competenciales que van de 1 a 4 y que son cualitativamente distintos entre sí. Este último enfoque, basado en frecuencia de conductas, supone una adaptación clara al lenguaje de competencias usado en la gestión de los RR.HH. de la mayoría de las empresas.

La combinación de los dos enfoques, el normativo y el criterial, lleva a una consecuencia que se ve reflejada de forma clara en la sociedad: la población en su conjunto puede ser más competente en unas áreas que en otras. Por ejemplo, si se definiera una competencia como “destreza informática”, está claro que la población actual, posiblemente debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, estaría situada por término medio en un nivel competencial cercano al 3, un nivel que nada tiene que ver con el existente años atrás. Pero como es evidente, esto no supone que en cada momento temporal no haya personas que destaquen por encima de otras en esta misma competencia (enfoque normativo).

Lo mismo ocurre con las competencias evaluadas con el compeTEA. El desarrollo de diferentes sistemas de gestión en la empresa ha provocado que las competencias que se evalúan mediante esta herramienta difieran en cuanto a su nivel promedio en la población (interpretación criterial), aunque en cada una de ellas siempre haya personas más o menos competentes (interpretación normativa). Igualmente, dentro de un nivel determinado se podrá graduar qué personas son más



competentes y por tanto qué puntuaciones normativas son necesarias para pasar de un nivel a otro.

En este sentido, se calcularon los porcentajes de la muestra de población general que se concentran en cada uno de los niveles competenciales por escala (figura 3). Así, por ejemplo, una gran parte de la muestra se sitúa entre los niveles 3 y 4 en Trabajo en equipo (EQUI), una competencia en boga actualmente, por lo que con puntuaciones S relativamente bajas (S=35) en comparación con la población general un sujeto puede estar situado en un nivel competencial igual a 3. Esto supone que la persona es menos competente que la mayoría de la población, pero como la mayoría de la población es (o dice ser) muy competente en esta escala, su nivel permite el desarrollo de comportamientos cualitativamente distintos (y de mayor entidad) que los asociados a niveles inferiores.

En términos generales y como cabía prever, la mayoría de los sujetos del grupo normativo de población general se concentra entre los niveles competenciales 2 y 3 en gran parte de las escalas. Sin embargo, en las competencias más relacionadas con las labores gerenciales, es decir, en Negociación (NEG), Dirección (DIR) y Liderazgo (LID), así como en Iniciativa (INI), hay un mayor porcentaje de sujetos en los niveles inferiores y muy pocos en el nivel 4. Al contrario ocurre en las competencias de Trabajo en equipo (EQUI) y Capacidad de análisis (ANAL), en las que la mayoría se concentra en los niveles superiores.

	NIVEL				
	0	1	2	3	4
EST	0,2	9,6	48,4	34,2	2,9
CONFI	0,1	5,9	32,8	51,2	5,3
RES	0,5	9,3	38,5	41,3	5,3
COM	0,3	1,2	20,1	59,9	14,0
REL	0,5	9,3	28,6	51,2	5,3
NEG	0,6	21,3	44,9	25,1	2,9
INF	0,5	2,8	26,4	60,7	5,3
EQUI	0,3	0,0	5,6	70,0	20,5
INI	3,4	45,5	41,3	5,2	0,1
ORRES	0,3	5,6	23,5	56,8	9,0
ANAL	0,5	0,1	9,2	65,8	20,5
DECI	0,5	9,3	38,5	37,4	9,0
CONO	0,2	5,7	23,5	51,5	14,0
VIS	6,1	23,5	36,5	25,1	2,9
ORCLI	0,5	2,8	26,4	51,5	14,0
APER	0,3	5,6	32,8	47,4	9,0
IDEN	0,2	5,7	23,5	56,8	9,0
DIR	0,5	14,6	32,9	41,3	5,3
LID	1,7	28,3	27,2	34,2	2,9
ORG	0,2	5,7	23,5	56,8	9,0

Figura 3. Prevalencias españolas de los niveles de competencia

La combinación de los enfoques normativo y criterial permite también extraer información muy interesante sobre las competencias del sujeto. Por un lado, tenemos su posición en comparación



con el resto de la población y, por otro, los comportamientos que probablemente desarrolla en su puesto de trabajo de acuerdo a la información que nos ha proporcionado con las respuestas al test.

No cabe duda de que ambos enfoques tienen una fuerte relación entre sí. Como norma general, si un sujeto destaca en una competencia por encima de los demás, necesariamente desarrollará comportamientos de los niveles criterioles altos. Y al contrario, un sujeto con menos competencia seguramente tenga comportamientos de los niveles 0 ó 1. Sin embargo, esto ni se produce siempre así ni tiene por qué hacerlo, básicamente por los datos de prevalencia presentados anteriormente (figura 3).

Por tanto, es posible determinar los puntos fuertes y débiles de un examinando respecto a las competencias evaluadas en el compeTEA y, además, conocer las implicaciones, las causas y, sobre todo, las manifestaciones de cada uno de ellos. Si se divide el continuo de las puntuaciones normativas S en 3 categorías y el de los niveles competenciales en otras 3, se pueden establecer las tipologías de puntos débiles y fuertes que se presentan en la figura 4, lo que supone un matiz importante de cara a establecer programas de formación individualizados.

	Nivel competencial			
		Nivel 1	Niveles 2 y 3	Nivel 4
Puntuación S	1 a 30	PUNTO DÉBIL	Punto débil normativo	Punto fuerte criterial
	31 a 69	Punto débil criterial	Promedio	Punto fuerte criterial
	70 a 99	Punto débil criterial	Punto fuerte normativo	PUNTO FUERTE

Figura 4. Puntos fuertes y débiles

3. CONCLUSIONES

En función de lo presentado con anterioridad, se puede decir que el compeTEA es un test psicométrico creado expresamente para evaluar una amplia gama de competencias. Se trata de un test muy adaptado a las necesidades del mercado español, debido principalmente a la brevedad en el tiempo de aplicación y al contenido de las escalas. Estas características, unidas al riguroso desarrollo psicométrico y la riqueza en la interpretación, hacen del compeTEA una opción novedosa e interesante para evaluar competencias.

REFERENCIAS

- [1] American Educational Research Association (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: Author.



- [2] Angoff, W.H. (1988). Validity: An evolving concept. En H. Wainer y H. I. Braun (Eds.), Test validity. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [3] Arribas, D. (2009). A new theoretical model and questionnaire to assess competences: *compeTEA*. Comunicación presentada en el 14th European Congress of Work and Organizational Psychology. Santiago de Compostela.
- [4] Arribas, D. y Pereña, J. (2009). *compeTEA*. Evaluación de competencias. Madrid: TEA Ediciones.
- [5] Arribas, D., Corral, S. y Pereña, J. (2010). CTC. Cuestionario TEA Clínico. Madrid: TEA Ediciones.
- [6] Borgogni, L., Petitta, L. y Barbaranelli, C. (2004). Test di Orientamento Motivazionale. Florencia: O. S. Organizzazioni Speciali. [Adaptación española: Corral, S., Arribas, D. y Fernández, I. (2010). Test de Orientación Motivacional. Madrid: TEA Ediciones.]
- [7] Cattell, R.B., Cattell, A.K. y Cattell, H.E.P. (1993). 16PF Fifth Edition Questionnaire. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing. [Adaptación española: Seisdedos, N. (1995). 16 PF-5. Cuestionario factorial de personalidad, 5^a edición. Madrid: TEA Ediciones.]
- [8] Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Barcelona: Ed. Kairos.
- [9] Hossiep, R. y Parchen, M. (2006). BIP. Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Göttingen: Hogrefe. [Adaptación española: Arribas, D. y Pereña, J. (2006). BIP, Inventario Bochum de Personalidad y Competencias. Madrid: TEA Ediciones.]
- [10] McDonald, R. P. (1999). Factor analysis and related methods. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [11] Rupp, A., Koh, K. & Zumbo, B. D. (2003). What is the impact on exploratory factor analysis results of a polychoric correlation matrix from LISREL/PRELIS and EQS when some respondents are not able to follow the rating scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) in Chicago, Illinois.
- [12] Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del psicólogo*, 26, 115-128.



VALIDACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN MULTIFUENTE
PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL

Elena Cantero

Departamento de Psicología Diferencia y del Trabajo
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas 28223 - Pozuelo de Alarcón (Madrid)
emcantero@psi.ucm.es web: <http://forteza.hst.ucm.es/dpto/>

Resumen. El curso académico universitario 2009-2010 arranca con una nueva estructuración de los planes de estudio a nivel europeo que, además de estandarizar las titulaciones de grado y de posgrado de los países miembro, pretende responder con más eficacia a las demandas del mercado profesional. La cualificación profesional del recién egresado que busca empleo dista mucho del perfil de exigencias que demanda el mercado laboral, sobre todo en lo que atañe a competencias. Es en esa línea, precisamente, en la que se tiene que trabajar para facilitar la inserción profesional del recién titulado, de ahí que los nuevos planes de estudio ya incluyan una serie de competencias a adquirir, como parte de los objetivos a alcanzar en cada una de las asignaturas. El presente trabajo, pretende validar una herramienta de evaluación multifuente que permita que los estudiantes de últimos cursos y recién titulados universitarios, conozcan cuáles son sus puntos fuertes y débiles en las competencias que demanda el mercado profesional

Summary: The academic course 2009-2010 begins with a new structure of the university curricula in Europe, that allows standardize the degrees in the different Europe's countries and respond to the needs of labor market. The training of the graduates looking for the first employ need to be updated and the university must to enhance the evaluation and developing of the employment skills. This work aims to validate a multisource evaluation tool for the professional employability.

Palabras Clave: evaluación multifuente, competencias laborales, desarrollo profesional, recién titulados.

Keywords: multisource evaluation, labor skills, professional development, graduates.

1. INTRODUCCIÓN

A día de hoy no resulta novedoso escuchar información general sobre el proceso abierto en los sistemas de educación superior europeos y mundiales para propiciar mejoras en su competitividad y en su interacción con los mercados de trabajo inscritos en la denominada sociedad del conocimiento o de la información.

Ahora bien, junto a esta perspectiva macro, en España, el encuentro entre Universidad y mercado laboral viene siendo, desde hace varias décadas, objeto de comentario, no sólo por parte de los actores directamente más involucrados, titulados, estudiantes, empleadores y universidades, sino también por el conjunto de la sociedad.

Las estrategias europeas al respecto, pretenden mejorar la empleabilidad y plena integración de los jóvenes en la sociedad (European Commission, 2007) a través de distintas políticas. Éstas se han orientado, entre otras cuestiones, a la consecución de la 'flexiseguridad' (European



Commission, 2007) en el trabajo y al aprendizaje a lo largo de la vida en términos de competencias y resultados del aprendizaje, a la vez que plantean la necesidad de una armonización de los diferentes planes de estudio europeos.

Desde hace más de una década, la UE ha hecho del aprendizaje a lo largo de la vida un principio regulador y de acción, intentando convertir a la propia Unión en zona privilegiada de experimentación y materialización de la misma. Como se indicó en Conferencia Inaugural de la Cumbre de Lisboa (2000), en el contexto político de la estrategia europea para el empleo, la Comisión y los Estados miembros han definido el aprendizaje a lo largo de la vida como "todas las actividades formales e informales de aprendizaje con un fin determinado, realizadas de manera continua con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las competencias".

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Real Decreto, 1393/2007).

Es aquí donde adquieren relevancia dos cuestiones principales: por un lado, qué competencias laborales demanda el mercado profesional; y, por otro, qué herramientas utilizar para la evaluación de competencias.

De forma paralela a la adaptación de las Universidades de los países miembros al Espacio Europeo de Educación Superior, se han puesto en marcha una serie de encuestas de gran alcance, con la finalidad, precisamente, de detectar cuáles son las competencias que demanda el mercado profesional al recién titulado que busca empleo, así como, con la finalidad de estudiar cuáles de esas competencias son puestas en juego día a día, por aquellos universitarios que han conseguido insertarse profesionalmente.

Algunas de las encuestas europeas a mencionar son: el proyecto CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe, 1998: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gtk>), el proyecto TUNING (Tuning project, 2008: <http://unideusto.org/tuning/>) y el proyecto REFLEX (<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>).

Cabe mencionar, además, a una serie de autores e instituciones que han hecho diversos estudios centrados en la temática de competencias laborales: Chi-Kim y Lewis (1998), el Departamento de Educación de Michigan (1998), Mason (1992), Quek (1996) y Lee (2000), Ball (1989), Kanapathy (2001), Boud y Middleton (2003), Schroder (1989), Jacobsen (1993) y Lee et al. (2001), Cheh y Yu (1996), Lee (2000), Percetakan National Malaysia Berhad (2001), Owen y Bound (2001), Quek y Soon (1999), Lee et al. (2001) y Singh (2001), el ESRP (1994), Bowden et al. (2001), así como Carnavale et al. (1989).

Con este conjunto de referencias y de encuestas europeas de gran alcance, estaríamos en condiciones de poder determinar cuáles son las competencias que demanda el mercado profesional al recién titulado que busca empleo. Ahora bien, ¿qué herramienta sería más adecuada para evaluar tales competencias?. El ser humano, por su condición natural, es eminentemente social, lo que hace que aspectos tales como la autoevaluación ó autopercepción de su propia conducta, la interpretación que otros hacen de tu comportamiento, así como, la percepción que tengas de



las actuaciones del resto, van a determinar el grado de éxito adaptativo en los diferentes entornos personales y profesionales en los que éste se halle.

La percepción del prójimo, la evaluación que cada uno de nosotros realizamos de las personas con las que estamos en contacto, forman parte de nuestra vida cotidiana y determinan nuestros comportamientos sociales. Por otra parte, el querer saber lo que los demás piensan de nosotros es mucho más que una simple curiosidad: se trata de una información que nos permite entender mejor su comportamiento para con nosotros, y que, al mismo tiempo, nos hace reflexionar sobre nuestro propio comportamiento; además, cuando esta información procede de varios observadores, es una experiencia real que nos hace ponernos en marcha, nos incita a la reflexión y contribuye al desarrollo personal (Lévi-Leboyer, 2000).

La retroalimentación juega un papel importante en numerosas actividades propias de la gestión de los recursos humanos, tales como el desarrollo de la carrera, la motivación y la satisfacción en el trabajo, así como la gestión del rendimiento. DeNisi y Kluger (2000) anuncian que, para los profesionales y expertos del sector, la retroalimentación es un componente esencial para la mejora del rendimiento y que muchos modelos de toma de decisiones y de desarrollo de la carrera incluyen un circuito de retroalimentación, a través del cual las personas aprenden a recibir feedback sobre su conducta laboral. Igualmente, otros autores afirman que la retroalimentación aumenta el rendimiento y la satisfacción en el trabajo (Hackman y Oldham, 1980).

Los sistemas de evaluación multifuente adoptan gran importancia en la temática, al tratarse, precisamente, de herramientas para la obtención de la retroalimentación (McCarthy y Garavan, 2001). Este tipo de evaluación estima importante el trabajo grupal, pues supone que el trabajo del evaluado debe medirse en relación con los diferentes grupos con los que mantiene relación para el cumplimiento de sus tareas. Adicionalmente, este método de evaluación se basa en un principio sistémico de que el uso de varias fuentes de información puede brindar mejor calidad, validez y confiabilidad que el uso de una sola. Se asume que los individuos pueden mejorar su rendimiento si saben cómo perciben su trabajo otras personas (Hurley, 1998; Morgan, Cannan y Cullnane, 2005).

Carlson (1998) destaca que, el hecho de que alguien sea evaluado por más de una persona, permite que la información al respecto de las fortalezas y debilidades sea más rica. Una crítica muy asentada sobre la clásica evaluación que realiza el superior a su subordinado (sólo el supervisor evalúa) es que, el primero no tiene muchas posibilidades de observar cómo se comporta el segundo, lo cuál dificulta que, la persona evaluada considere el feedback que recibe. Pero si, ese mismo feedback proviene de diferentes personas de la organización, con diferentes cargos, dicho feedback será aceptado más fácilmente. Igualmente, Carlson hace mención al incremento del autoconocimiento que el feedback genera en la persona que lo recibe, así como, las repercusiones que ello tiene en la modificación de comportamiento: primero, la persona compara su autopercepción respecto de las otras; después, la persona desarrolla un conocimiento sobre cómo sus acciones pueden afectar a otros en la organización; y, finalmente, la persona cambiaría su comportamiento, obteniendo un mejor rendimiento como resultado.

Por otra parte, la imagen que tenemos de nosotros mismos es un elemento importante de nuestros comportamientos y de nuestras relaciones sociales. Porque los que tienen una imagen de sí mismos pertinente, y que se corresponde con la que tienen los demás, son más eficaces que aquellos que tienen una imagen de sí mismos que se corresponde muy poco con la que los demás perciben y evalúan (Yammarino y Atwater, 1993). Y porque la imagen que tenemos de nosotros mismos juega un papel esencial en la dinámica de las motivaciones. Cuando no creemos poseer los talentos necesarios para desempeñar una tarea o misión, no hacemos el esfuerzo necesario para llevarla a cabo. Y por el contrario, cuando nos atribuimos cualidades o competencias que no poseemos, tomamos riesgos excesivos. De ahí el peligro de tener una imagen de uno mismo demasiado optimista que puede lanzarle en pos de objetivos inadaptados, y de tener una imagen

de uno mismo desvalorizada que va a ralentizar la motivación y los esfuerzos que conlleva. Conocerse bien evita fracasos.

Saber a ciencia cierta qué imagen tienen los demás de nosotros mismos permite manejar mejor las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo (Lévi-Levoyer, 2000). Según Mabe y West (1982), diversos estudios han demostrado que la imagen que tenemos de nosotros mismos suele ser imprecisa y errónea, tanto si la comparamos con las descripciones dadas por los demás, como con medidas objetivas.

La información aportada por los sistemas de evaluación multifuente, es decir, por las personas que nos conocen (compañeros de trabajo, colaboradores, superiores, clientes y proveedores) y por nosotros mismos, constituye un elemento esencial del desarrollo personal. Proporciona información confidencial y sincera procedente de diversas perspectivas; te permite detectar las diferencias entre las descripciones realizadas por los demás y la propia descripción, lo que suele hacer que la persona evaluada analice el origen de estas diferencias. Por lo general, ninguno de nosotros nos evaluamos de forma totalmente objetiva. Las investigaciones sobre la autoevaluación demuestran, en efecto, que por lo general desatendemos o subestimamos las informaciones negativas que nos conciernen. Esto explica que las descripciones obtenidas a partir de la evaluación multifuente siempre sorprenden a aquellos que las reciben. Lo más importante, no es sorprender sino mejorar la lucidez de la imagen de uno mismo y, al mismo tiempo, proporcionar información sobre cómo somos percibidos por los demás (Harris y Schaubroeck, 1988).

Los informes de evaluación obtenidos mediante un proceso de evaluación multifuente pueden empujar a los individuos, por lo tanto, a modificar la imagen de sí mismos (Atwater, Roush y Fischthal, 1995). Sin duda, esto no quiere decir que las descripciones de los demás sean siempre exactas, sino que la información obtenida sobre cómo los demás interpretan y evalúan su propio comportamiento, y sobre el impacto de su comportamiento en los demás, es importante por tres motivos (Waldman y Atwater, 1998):

- 1) Las observaciones apuntadas por los demás son más realistas que la auto-observación. Por ejemplo, podemos pensar que damos una imagen de persona amigable y atenta, mientras que en realidad no es el caso. Y es la opinión de los demás, de los que nos observan, la que cuenta.
- 2) Es importante saber cómo nos perciben los demás en el trabajo, tengan razón o no, porque es la percepción de los demás la que influye en su propio comportamiento para con nosotros. Y los directivos con una posición de autoridad están particularmente limitados si no saben cómo interpretan su comportamiento los demás. Si realmente la opinión de los demás es inexacta, es bueno saberlo, pensar en los motivos que explican estos errores, para evitar eventuales consecuencias negativas, actuar para rectificar esta opinión errónea.

Según Atwater, Roush y Fitchthal (1993), los sistemas de evaluación multifuente se basan en la idea de que si sabemos cómo nos evalúan los demás, podemos cambiar la imagen que tenemos de nosotros mismos, con respecto a puntos concretos.

Según Yammarino y Atwater (1993), la evaluación que hace la persona sobre sí misma es considerada una de las perspectivas de la evaluación multifuente más relevantes, ya que, según éstos, el proceso de comparación autoevaluación-otras evaluaciones, constituye el primer paso para la modificación de conducta. Primero, la persona compara su autopercepción con la percepción que otros tienen de ella. Después, la persona incrementa su conocimiento al respecto de las acciones que pueden afectar a la gente de su entorno. Y, finalmente, la persona modificaría su comportamiento.



Ostroff, Atwater y Feinber (2004) defienden que es importante que las personas conozcan cómo son percibidos por el resto. El autoconocimiento, entendido como la relación que existe entre la autopercepción de la persona evaluada y la percepción que otros tienen de ésta, ha sido analizado en gran cantidad de estudios (Bass y Yammarino, 1991; Church, 1997; Fletcher y Baldry, 2000). Church definió el autoconocimiento como la precisión con la que el evaluado es consciente de las percepciones que la gente que le rodea tiene, sobre sus fortalezas y debilidades.

Atwater y Yammarino (1992), definen el autoconocimiento como la habilidad que tiene la persona para tener en cuenta las evaluaciones que otros hacen de ésta, e incorporar dichas evaluaciones a su auto-percepción.

Edwards (1996) afirmó que el uso de la herramienta de evaluación multifuente incrementa el rendimiento de la persona evaluada, debido a que: facilita útil información, detecta áreas de necesidades de desarrollo, permite que la efectividad de la formación sea evaluada, facilita el autoconocimiento, sustenta el aprendizaje continuo, así como, otorga fiabilidad y validez a la información que genera.

2. DESARROLLO DE LA PONENCIA

2.1. Objetivo del trabajo:

El presente trabajo, pretende validar una herramienta de retroalimentación multifuente en las competencias profesionales que demanda el mercado de trabajo, con la finalidad de que estudiantes universitarios de últimos cursos conozcan cuáles son sus puntos fuertes y débiles en tales competencias. Con dicha información, éstos podrán poner en marcha determinadas acciones de desarrollo y, en última instancia, facilitar su inserción en el mercado profesional.

2.2. Método:

2.2.1. Participantes:

El número total de personas que completaron el cuestionario fue de 285 (N=285): 29 autoevaluaciones de estudiantes universitarios y las evaluaciones que hicieron de ellos sus superiores, profesores, compañeros de clase/trabajo, subordinados (si alguno los tuviera) y familiares.

2.2.2. Procedimiento:

2.2.2.1.-Elaboración del cuestionario:

Para la construcción de la escala, se siguieron las siguientes fases (Martínez, 2000):

FASE 1: ELABORACIÓN DE ÍTEMS.

- a) Análisis y determinación de competencias: Como se pretende que el instrumento desarrollado sea útil para la inserción profesional del recién egresado, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo al respecto de cuáles son las competencias que demanda el mercado laboral. El análisis incluye una revisión bibliográfica; la consideración de encuestas de gran alcance; así como, un análisis de las competencias más demandadas por el mercado laboral español, de elaboración propia. Finalmente, el número de competencias consideradas en el cuestionario

ha sido de catorce (trabajo en equipo, flexibilidad y adaptación al cambio, análisis y solución de problemas, habilidades de comunicación, trato y cordialidad, habilidades de autocontrol, impacto e influencia, autoestima, autoconfianza y seguridad, entusiasmo, optimismo, así como implicación y compromiso).

- b) Determinación de la escala: La escala del cuestionario seleccionada fue una de tipo Likert, de cinco puntos, donde 1 indica "Nunca" y 5 "Siempre".
- c) Redacción de los ítems.
- d) Validez de contenido: La primera versión del cuestionario ha sido revisada por expertos (estudiantes del POP de Trabajo y de las Organizaciones y Gestión de Recursos Humanos), con la finalidad de comprobar si éstos asocian los ítems a las competencias que indicamos.

FASE 2: ESTUDIO PILOTO.

Realizada con la finalidad de comprobar si los ítems han sido correctamente redactados. Así como, si se comprende bien.

FASE 3: CONSTITUCIÓN DEFINITIVA.

Tras llevar a cabo el análisis de la validez de contenido y el estudio piloto, se ha obtenido la versión final del cuestionario, que incluye 69 elementos distribuidos en catorce competencias.

FASE 4: RECOGIDA DE DATOS.

Para la recogida de datos, se ha utilizado una aplicación informática. Los estudiantes que han participado en la misma, junto con sus evaluadores, han recibido el cuestionario a través de un vínculo, vía correo electrónico.

FASE 5: ANÁLISIS DE DATOS.

Una vez recogidos los datos, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y un estudio psicométrico (validez de constructo, a través de análisis factorial; así como, fiabilidad, a través de alfa de cronbach).

2.2.2.2.-Recogida de datos:

Los 29 estudiantes universitarios participantes recibieron las siguientes instrucciones, a través de correo electrónico:

- 1) Elige a los siguientes tipos de evaluadores:
 - Un mínimo de 3 compañeros de estudios o de trabajo que consideres que te conocen lo suficiente como para evaluar como creen que te comportas.
 - Un mínimo de 3 personas del grupo "otros", pueden ser amigos, familiares, tu pareja, etc.
 - Al menos, una persona que puedas etiquetar como tu superior. Puede ser o haber sido tu jefe, tu profesor.
 - Tú también tienes que cumplimentar el cuestionario.



2) Tanto tú, como tus evaluadores, deberán acceder a la siguiente Web, para completar el cuestionario:

<http://www.ucm.es/info/descargas/?emf>

Pasa el enlace a los evaluadores que selecciones y recuérdales que deberán incluir tu nombre y apellidos en el apartado del cuestionario “¿A quién vas a evaluar?”, así como tu correo electrónico, en el apartado de “correo electrónico de la persona a la que evalúas”.

2.3. Análisis de datos:

Los análisis de datos realizados, haciendo uso del paquete estadístico SPSS 15.0, fueron los siguientes:

- Estadísticos de tendencia central y dispersión, para describir los ítems del instrumento: media, desviación típica, mediana, moda, máximo y mínimo.
- Estadístico de alfa de Cronbach, para calcular la fiabilidad del instrumento.
- Método de extracción de Factorización de Ejes Principales y método de rotación de Varimax con Kaiser, para el análisis factorial.

2.4.- Resultados:

2.4.1.- Descripción de los ítems:

El instrumento está compuesto por 69 ítems. La media de los diferentes comportamientos se ubica entre el rango de valores de 3-5. Respecto a la mediana, entre los valores 4-5. Para la mediana, la mayor parte de los ítems muestran el valor de 5 y, en menor medida, 4 y 3. La moda adquiere como valor predominante el 4 y, en menor medida, 5 y 3. La desviación típica adquiere valores de entre 0,64 y 1,04. Los mínimos más seleccionados han sido el 1 y el 2. Respecto al máximo, el valor 5.

2.4.2.- Fiabilidad del instrumento:

Como se ha comentado anteriormente, el instrumento estaba compuesto por 69 elementos. No obstante, con la finalidad de poder disponer de un instrumento adecuado para futuros proyectos y estudios, se ha depurado la herramienta a través del análisis de fiabilidad y de factoriales.

El primer análisis de fiabilidad efectuado, muestra una fiabilidad total de 0,957. Sin embargo, el análisis de “alfa de la escala si se elimina el elemento”, muestra que la fiabilidad del instrumento se vería incrementada si no incluyéramos los cuatro siguientes ítems: “Utiliza agendas, calendarios y cuadernos de notas para anotar sus tareas y compromisos”; “Establece prioridades”; “Lleva al día un registro de tareas pendientes y por hacer”; “Rinde más trabajando en equipo, que trabajando de forma aislada”.

Se hizo un segundo análisis, excluyendo los elementos mencionados arriba y los resultados fueron los siguientes: la fiabilidad total fue, nuevamente, de 0,959; y, respecto al análisis de “alfa de la escala si se elimina el elemento”, no se encontró ningún elemento cuya eliminación supusiera un incremento en la fiabilidad total del instrumento.

2.4.3.- Análisis Factorial:

El análisis factorial se llevó a cabo con los 65 elementos que se mantuvieron en el cuestionario, tras haber realizado los análisis de fiabilidad pertinentes. El método de extracción utilizado fue el

de ejes principales y el método de rotación de Varimax.

Se obtuvieron 12 factores que explicaban el 55,18% de la información. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,920 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($P^2=10041,512$; g.l.=1891; $P=0,000$), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial.

De esos 12 factores que nos presenta la salida del análisis, únicamente tomaremos en cuenta 9, pues el resto de factores (factor 10, factor 11 y factor 12) únicamente incluían uno ó dos ítems con pesos superiores a 0,30. A partir de esta consideración, pasamos a mostrar cada uno de los factores, con los ítems asignados, el % de varianza explicada y el alfa:

- FACTOR 1: Incluye los ítems "Se muestra seguro de sí mismo", "Se quiere y se acepta como es", "Se siente a gusto con su forma de ser", "Tiende a valorarse positivamente más que negativamente", "Reconoce su valía", "Se valora positivamente en las cosas que hace bien", "No vacila en sus acciones, confiando en sí mismo", "Se siente cómodo/a y seguro/a de sí mismo/a desempeñando sus funciones", "Actúa con decisión y confianza", "Lleva a cabo sus tareas con auto-convicción", "Tiene una actitud optimista ante la vida". Explica el 9,544% de la varianza y sus once ítems alcanzan un alfa de 0,904.
- FACTOR 2: Incluye los ítems "Se comporta con agrado", "Siempre actúa con simpatía", "Su amabilidad le hace destacar del resto", "Da gusto tratar con él/ella", "Se muestra cercano y cordial", "Resulta agradable escuchar cómo habla", "Se comporta alegremente ante, prácticamente, cualquier situación", "Contagia su entusiasmo a todo el que le rodea". Explica el 7,960% de la varianza y sus ocho ítems alcanzan un alfa de 0,876.
- FACTOR 3: Incluye los ítems "Es fiel a sus ocupaciones profesionales por encima, en muchos casos, de su ocio", "Sacrifica su tiempo libre, si el cumplimiento de sus obligaciones lo requiere", "Lucha sin descanso en todos sus proyectos y actividades, y, rara vez, se da por vencido/a", "Su fortaleza física y psicológica hacen que no abandone en los inicios de actividades", "Dedica un tiempo a organizar sus tareas", "Estructura las tareas y proyectos por orden de urgencia", "Su alta tolerancia al fracaso hace que no desista en los primeros intentos", "No se rinde con facilidad", "Resiste ante las adversidades", "Estudia las posibles causas del problema al que se enfrenta y pone en juego los recursos más adecuados para solucionarlo". Explica el 7,556% de la varianza y sus diez ítems alcanzan un alfa de 0,862.
- FACTOR 4: Incluye los ítems "Sus acciones son convincentes e influyentes", "Genera impacto en las motivaciones, actitudes y conductas de la gente", "Atrae a la gente, con facilidad", "En la mayoría de las ocasiones, la gente lo apoya y le sigue en sus acciones", "Se adapta fácilmente a situaciones diferentes o poco esperadas", "Detecta cambios y se adapta a ellos", "Sale airoso ante los cambios inesperados", "Analiza las situaciones problemáticas de forma eficaz, solucionando las mismas en poco tiempo", "Se rodea de incondicionales, en poco tiempo". Explica el 5,956% de la varianza y sus nueve ítems alcanzan un alfa de 0,856.
- FACTOR 5: Incluye los ítems "En tareas grupales, valora las ideas interesantes del resto del equipo, incorporándolas al proyecto en el que están trabajando", "Modifica y adapta sus procedimientos de actuación con facilidad, ante las sugerencias del resto", "Ante trabajos de grupo, insiste en la necesidad de llegar a acuerdos consensuados", "Se comporta cómodamente a la hora de trabajar en equipo", "Es capaz de trabajar con más personas", "Media en los problemas, solucionándolos con facilidad", "Busca rápidamente alternativas a los problemas que se le plantean". Explica el 5,580% de la varianza y sus



nueve ítems alcanzan un alfa de 0,856.

- FACTOR 6: Incluye los ítems “Su forma de hablar es fluida, limpia y fácilmente comprensible”, “Se expresa de forma correcta”, “Habla en público con bastante claridad y orden, sin errores y con los términos adecuados”, “Explica las cosas de forma clara”. Explica el 4,263% de la varianza y sus cuatro ítems alcanzan un alfa de 0,822.
- FACTOR 7: Incluye los ítems “Controla muy bien sus reacciones”, “Ante provocaciones, es capaz de controlarse”, “Es capaz de reducir su estado de tensión ante situaciones importantes”, “Mantiene el control en situaciones conflictivas que exigen una acción rápida y precisa”, “Nunca reacciona bruscamente”. Explica el 4,147% de la varianza y sus cinco ítems alcanzan un alfa de 0,826.
- FACTOR 8: Incluye los ítems “Hace lo que promete”, “Cumple con su palabra”, “Se compromete y, posteriormente, responde”. Explica el 3,214% de la varianza y sus tres ítems alcanzan un alfa de 0,866.
- FACTOR 9: Incluye los ítems “Siempre es capaz de ver la parte positiva de las cosas”, “Es más del vaso medio lleno, que del vaso medio vacío”, “Lo hace todo con ilusión”, “Es entusiasta en todos los aspectos de su vida”, “Pone ilusión a cualquier cosa que hace”. Explica el 3,042% la varianza y sus cinco ítems alcanzan un alfa de 0,786.

Con los resultados que nos muestra el análisis factorial, tres elementos más quedarían excluidos del cuestionario: “Es eficaz zanjando problemas”, “Lleva a cabo actividades de grupo con alegría, comportándose cómodamente ante éstas” y “Su flexibilidad le permite abandonar y retomar situaciones con rapidez, según vayan acaeciendo”.

3. CONCLUSIONES: CONSIDERACIONES EN LA ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

A partir de los estudios de fiabilidad y de factoriales pasamos a presentar la estructura que adoptaría la herramienta (9 competencias y 62 elementos), con una fiabilidad total final de 0,957:

Se muestra seguro de sí mismo.	0,737	AUTOESTIMA Y AUTOCONFIANZA
Se quiere y se acepta como es.	0,727	
Se siente a gusto con su forma de ser.	0,704	
Tiende a valorarse positivamente más que negativamente.	0,697	
Reconoce su valía.	0,671	
Se valora positivamente en las cosas que hace bien.	0,657	
No vacila en sus acciones, confiando en sí mismo.	0,627	
Se siente cómodo/a y seguro/a de sí mismo/a desempeñando sus funciones.	0,613	
Actúa con decisión y confianza.	0,538	
Lleva a cabo sus tareas con auto-convicción.	0,479	
Tiene una actitud optimista ante la vida.	0,457	



Se comporta con agrado.	0,721	TRATO Y CORDIALIDAD
Siempre actúa con simpatía.	0,719	
Su amabilidad le hace destacar del resto.	0,693	
Da gusto tratar con él/ella.	0,616	
Se muestra cercano y cordial.	0,575	
Resulta agradable escuchar cómo habla.	0,511	
Se comporta alegremente ante, prácticamente, cualquier situación.	0,468	
Contagia su entusiasmo a todo el que le rodea.	0,384	
Es fiel a sus ocupaciones profesionales por encima, en muchos casos, de su ocio.	0,757	DEDICACIÓN Y PERSISTENCIA
Sacrifica su tiempo libre, si el cumplimiento de sus obligaciones lo requiere.	0,756	
Lucha sin descanso en todos sus proyectos y actividades, y, rara vez, se dá por vencido/a.	0,643	
Su fortaleza física y psicológica hacen que no abandone en los inicios de actividades.	0,557	
Dedica un tiempo a organizar sus tareas.	0,510	
Estructura las tareas y proyectos por orden de urgencia.	0,506	
Su alta tolerancia al fracaso hace que no desista en los primeros intentos.	0,497	
No se rinde con facilidad.	0,496	
Resiste ante las adversidades.	0,411	
Estudia las posibles causas del problema al que se enfrenta y pone en juego los recursos más adecuados para solucionarlo.	0,394	
Sus acciones son convincentes e influyentes.	0,575	ADAPTACIÓN E INFLUENCIA
Genera impacto en las motivaciones, actitudes y conductas de la gente.	0,517	
Atrae a la gente, con facilidad.	0,503	
En la mayoría de las ocasiones, la gente lo apoya y le sigue en sus acciones.	0,467	
Se adapta fácilmente a situaciones diferentes o poco esperadas.	0,461	
Detecta cambios y se adapta a ellos.	0,429	
Sale airoso ante los cambios inesperados.	0,422	
Analiza las situaciones problemáticas de forma eficaz, solucionando las mismas en poco tiempo.	0,414	
Se rodea de incondicionales, en poco tiempo.	0,368	



En tareas grupales, valora las ideas interesantes del resto del equipo, incorporándolas al proyecto en el que están trabajando.	0,655	TRABAJO EN EQUIPO
Modifica y adapta sus procedimientos de actuación con facilidad, ante las sugerencias del resto.	0,634	
Ante trabajos de grupo, insiste en la necesidad de llegar a acuerdos consensuados.	0,622	
Se comporta cómodamente a la hora de trabajar en equipo.	0,584	
Es capaz de trabajar con más personas.	0,388	
Media en los problemas, solucionándolos con facilidad.	0,376	
Busca rápidamente alternativas a los problemas que se le plantean.	0,366	
Su forma de hablar es fluida, limpia y fácilmente comprensible.	0,851	COMUNICACIÓN
Se expresa de forma correcta.	0,791	
Habla en público con bastante claridad y orden, sin errores y con los términos adecuados.	0,592	
Explica las cosas de forma clara.	0,413	
Controla muy bien sus reacciones.	0,708	AUTOCONTROL
Ante provocaciones, es capaz de controlarse.	0,706	
Es capaz de reducir su estado de tensión ante situaciones importantes.	0,583	
Mantiene el control en situaciones conflictivas que exigen una acción rápida y precisa	0,500	
Nunca reacciona bruscamente.	0,474	
Hace lo que promete.	0,812	COMPROMISO
Cumple con su palabra.	0,688	
Se compromete y, posteriormente, responde.	0,546	
Siempre es capaz de ver la parte positiva de las cosas.	0,480	OPTIMISMO Y ENTUSIASMO
Es más del vaso medio lleno, que del vaso medio vacío.	0,460	
Lo hace todo con ilusión.	0,443	
Es entusiasta en todos los aspectos de su vida.	0,396	
Pone ilusión a cualquier cosa que hace.	0,367	



REFERENCIAS

- [1] Atwater, L. E., Roush, P., & Fischthal, A., (1995). The influence of upward feedback on self and follower ratings of leadership. *Personnel Psychology*, 48, 35 - 59.
- [2] Carlson, M. (1998). 360-Degree Feedback: The power of multiple perspectives. *Popular Government*, 63(2), 38-49.
- [3] Carnavale, Gainer & Meltzer (1989). *Workplace Basics: The Skills Employers want*, Washington D.C.: U.S. Department of Labor and the American Society for Training and Development.
- [4] Chi-Kim, C., Lewis, D. (1998), "Expectations of employers of high school leavers in Hong Kong", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50 No.1, pp.97-111.
- [5] Denisi, A.S. & Kluger A.N. (2000). Feedback Effectiveness: Can 360-appraisals be improved, *Academy of Management Executive*, Vol. 14 No.1, pp. 129-139.
- [6] Edwards, M. and Ewen, A. (1996), 360[degrees] Feedback: The Powerful New Model for Employee
- [7] European Commission (2007a). *Employment in Europe 2007*, Luxembourg, European Communities.
- [8] Hackman, J.R. and Oldham, G.R. (1980), *Work Redesign*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- [9] Hurley, Simon. (1998) Application of team-based 360° feedback systems. *Team Performance Management*, 4 (5), 202-210.
- [10] Lee S.K.V. (2000). "The demand for business and management education in Hong Kong beyond 1997" En Rowley, C., Fitzgerald, R. (Eds.). *Managed in Hong Kong: Adaptive Systems, Entrepreneurship and Human Resources*, Frank Cass, London.
- [11] Lee S.K.V. (2000). "The demand for business and management education in Hong Kong beyond 1997" En Rowley, C., Fitzgerald, R. (Eds.). *Managed in Hong Kong: Adaptive Systems, Entrepreneurship and Human Resources*, Frank Cass, London.
- [12] Levi-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360 grados*. Barcelona. Gestión 2000.
- [13] Mabe, P.A. and West, S.G. (1982). "Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis." *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296.
- [14] Mason J.C. (1992). "Business schools: striving to meet customer demand", *Management Review*, 81, 9, 10-14.
- [15] McCarthy, A. and Garavan, T. (1999), "Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of 360[degrees] feedback and the MBTI", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23 No. 9, pp. 437-45.
- [16] Owen C., Bound H. (2001), *Contractor Alliances and the New World of Work*, NCVER, Adelaide.



- [17] Percetakan N. M. B. (1996), Seventh Malaysia Plan, 1996-2000, Percetakan Nasional Malaysia Berhad, Kuala Lumpur.
- [18] Quek A.H. (1996). "Trends and potentials in higher education and training: a Malaysian perspective". Workshop on Higher Education and Training, Baden-Württemberg, November.
- [19] Singh V. (2001). "Making the transition to a knowledge-based economy", Raffles Review, 5, 1, 25-30.
- [20] Waldman, D. and Atwater, L. (1998), The Power of 360[degrees] Feedback: How to Leverage Performance Evaluations for Top Productivity, Gulf Publishing Co., Houston, TX.
- [21] Yammarino, F.J., & Atwater, L.E. (1993). Understanding self-perception accuracy: Implications for human resources management. Human Resource Management, 32, 231-247.



HACIA DÓNDE HAY QUE IR EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS
ORGANIZACIONES. RESPUESTAS A TRAVÉS DE UN OPEN SPACE

WHERE ARE WE GOING IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALS AND
ORGANIZATIONS? SOME RESPONSES THROUGH THE OPEN SPACE METHODOLOGY

Miguel Alonso¹, Pedro Gioya², Pilar Pato³, Jorge Salinas⁴ y Ana Calles¹

1: Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas. Pozuelo de Alarcón. 28223 Madrid
m.alonso@ucm.es; acalles@psi.ucm.es

2: Instituto de Liderazgo
C/ Doctor Ramón Muncharaz, 3
28230 Las Rozas (Madrid)
pg@institutodeliderazgo.com

3: Dynamis
C. Viento, 10 E.
Centro de Negocios RV
28760 Tres Cantos (Madrid)
ppato@dynamis.es

4: Atesora
C/ Adolfo Pérez Esquivel, 3
Parque Empresarial de Las Rozas
29230 Las Rozas (Madrid)
jsalinas@atesora.es

Resumen. El presente trabajo recoge los resultados obtenidos a través de la técnica de desarrollo denominada Open Space y que tenía como tema principal responder a la pregunta: ¿HACIA DÓNDE HAY QUE IR EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES? En ella participaron unos 150 participantes de las IV Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching, y ofreciendo información respecto a tres preguntas concretas relacionadas con el tema principal: dónde estamos, donde queremos llegar y cómo llegar.

Los resultados plantean una situación actual pesimista por la poca claridad del campo, la situación de crisis, la necesidad de un código de funcionamiento en la profesión, la falta de canales de comunicación entre las distintas escuelas de Coaching y la escasa presencia del Coaching y el Mentoring en el mercado externo a los propios coaches y mentores.

La situación deseada sobre el desarrollo de las personas y de las organizaciones plantea organizaciones donde el factor humano y el empresarial y los valores y la ética estuvieran alineados en torno a un objetivo común en torno a incrementar el compromiso y el potencial de las personas.

Para conseguir incrementar el potencial de las personas se plantean llevar a cabo una serie de comportamientos relacionados con las políticas de Recursos Humanos de las Organizaciones, al papel del líder que ayuda al desarrollo, a la regularización



y profesionalización de las prácticas de desarrollo.

Abstract. This paper reflects the results achieved through the development technique called Open Space. Its main goal is try to answer the question: WHERE ARE WE GOING IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALS AND ORGANIZATIONS? It was attended by some 150 participants of the IV International Conference on Mentoring and Coaching, and provided information on three specific questions related to the main theme: where we are at the moment, where we come in, and future directions. The results pose a current pessimism about the lack of clarity of the field, the crisis situation, the need for an operational code among practitioners, the lack of channels of communication between different Coaching Schools and the scarce presence of Coaching and Mentoring in the market (external)

The actual situation on the development of individuals and organizations raises organizations where human factors, business, values and ethics are aligned around a common purpose: The increase of commitment and potential in individuals.

To achieve this potential increase of people it's necessary to look for some behaviors linked to human resources policies of the organizations, the role of leader as a developer and to stabilize and professionalize development practices

Palabras Clave: Desarrollo Profesional, Comportamiento Organizacional, coaches, mentor

Key Words: Professional Development, Organizational Behavior, coaches, mentor

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las personas y de las organizaciones se basa en cómo dar un sentido y significado compartido a su manera de trabajar y entender lo que pasa.

Las formas 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, y sin embargo no lo fueron. A ello ha de unirse que a cada paradigma de liderazgo le corresponde un nivel de desarrollo de sus seguidores. Es decir que el paradigma de liderazgo es operativo cuando la situación y los seguidores se adaptaban a ese paradigma. El liderazgo se hace realidad, sólo 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, pero, el cómo la persona construye y da sentido a lo que considera Liderazgo viene regulado por los Principios Organizativos sobre el Liderazgo.

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 enfrentando a situaciones más complejas. Los principios no son mejores ni peores sino que son maneras de entender el liderazgo que se adecuaba más a las demandas que el momento requería.

Habitualmente se habla de tres principios de liderazgo: el de dominancia personal, el de influencia interpersonal y el de diálogo relacional (Drath, 2001).

- El principio de Dominancia Personal vincula la naturaleza del liderazgo a la naturaleza del líder, ambos tendrán las mismas cualidades. La dirección la crea el líder: dirigir, inspirar, dar una visión, motivar, evaluar, recompensar y castigar son conductas de liderazgo. La creación de compromiso, 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.



Los desafíos adaptativos se encaran, cuando el líder decide que hay que afrontarlos. Este paradigma de liderazgo ha funcionado, y funciona, en determinados contextos, pero también presenta limitaciones claras cuando las circunstancias cambian.

- Principio de la Influencia Interpersonal. La influencia interpersonal abre el liderazgo a la participación de los seguidores. La fuente del liderazgo es la negociación de perspectivas entre líder y seguidores. Se trata de 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. El liderazgo es entonces un proceso relacional en el que la influencia es la clave.
- Principio del Diálogo Relacional. Se produce cuando la situación y el contexto se convierten en adaptativos y hacen que sea imposible que una sola persona ejerza el liderazgo. Estos contextos que conllevan una dinámica de relaciones sistémicas, entrelazadas, superan 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 (Gergen, 1994; Kegan, 1994; Wenger, 1998).

En una sociedad como la actual el liderazgo relacional es el predominante en muchos entornos, y la técnica de "open space" o espacios abiertos encaja directamente con el mismo.

En las IV Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching se llevó a cabo la técnica de desarrollo denominada "Open Space", que persigue que un grupo numeroso de personas, en un mínimo tiempo, ofrezcan las mejores ideas alrededor de un gran tema. El tema elegido para el Espacio Abierto fue HACIA DÓNDE HAY QUE IR EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES.

2. MÉTODO, MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

Los participantes en la actividad eran los inscritos en las jornadas que estaban en las mismas el primer día de las mismas. Profesores, alumnos, profesionales del área de Recursos Humanos y coaches, en total unos 150 participantes.

La duración de la actividad fue de dos horas, distribuidas en tres partes claramente diferenciadas. En primer lugar se realizó la presentación general de la actividad, justificando porqué realizar una actividad de desarrollo de personas innovadora que otorga el protagonismo a los asistentes, basándola en el principio de liderazgo relacional.

Posteriormente, se explicó el tema sobre el que se iba a trabajar (HACIA DÓNDE HAY QUE IR EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LAS ORGANIZACIONES) y la metodología para realizarlo.

Durante una hora y veinte minutos los asistentes pasarían por tres espacios de trabajo, que se corresponden a los siguientes títulos:

- ¿DÓNDE ESTAMOS en el desarrollo de las personas y de las organizaciones? (Situación Actual)
- ¿DÓNDE QUEREMOS LLEGAR en el desarrollo de las personas y de las organizaciones? (Situación deseada).



- ¿CÓMO LLEGAR a la situación deseada?

Los asistentes eran libres de decidir a qué sesiones quieren asistir y de cambiar de espacio de trabajo en cualquier momento. Los principios de la técnica son los siguientes:

1. Cualquier persona que se presente en un espacio de trabajo es la persona adecuada.
2. Cualquier cosa que esté sucediendo es la única cosa que podremos llegar a tener, por lo tanto se trata de estar atento a lo que está pasando ahora y no preocuparse sobre lo que podría pasar.
3. Sea cual sea el momento en que comience, es el momento correcto.
4. Cuando se acabó, se acabó, por lo tanto hay que aprovechar el tiempo y dejar una discusión cuando no sea fructífera.

También se explicó la única ley de la actividad, “la ley de los dos pies”. Si en algún momento un participante siente que no está aprendiendo o contribuyendo en nada, debería usar sus dos pies e irse a otro espacio de trabajo donde pueda aprender o contribuir.

Los asistentes deciden a qué espacio de trabajo acuden, y tras pensar y/o intercambiar posturas con el resto escriben las ideas que se les ocurren.

Una vez realizada la técnica, se expusieron los principales resultados obtenidos, que de forma más extensa se desarrollan a continuación.

3. RESULTADOS

3.1 ¿Dónde estamos en el desarrollo de las personas y de las organizaciones?

Fue el panel de partida del Ejercicio. La hipótesis de partida con la que se jugaba era la de que los participantes se centraran en debatir los problemas que existían tanto a la hora de entender qué está pasando a nivel del impacto y efectividad como a nivel organizativo interno de las asociaciones y escuelas de Coaching.

El ejercicio fue interesante. Hubo acuerdo general y un amplio consenso sobre una situación pesimista de inicio. Posteriormente se desarrollaron una serie de líneas que definían cómo veían los participantes la situación actual. Básicamente estas líneas eran las siguientes:

- Poca claridad sobre dónde se está en este momento. Cierta confusión debido a que no hay caminos definidos sobre hacia dónde va el campo del Coaching y el Mentoring. Lo cual llevó al debate sobre si el desarrollo que se está trabajando con individuos y organizaciones es adecuado al contexto en el que se mueven, viven y trabajan.
- Momento de crisis, que era visto con dos ángulos. Uno negativo de recortes económicos y poca contratación y otro positivo de que es el momento óptimo para realizar procesos de desarrollo ya que es el momento que saca a la luz todas las posibilidades.
- Cualificación e institucionalización versus poca cualificación (que era denominada intrusismo). Uno de los temas en los que se debatió más encarnizadamente fue el de si era necesario acreditarse y seguir un proceso formal o, por el contrario, bastaba con tener experiencia. Aparte del debate que en sí fue interesante. Se acordó que era



necesario un código de funcionamiento y un código ético para dotar de cierto rigor a la profesión

- Tremendo impacto negativo de la falta de diálogo y la falta de canales de comunicación entre las distintas escuelas de Coaching,
- Exceso de visión hacia dentro. Se debatió la escasa presencia del Coaching y el Mentoring en el mercado externo a los propios coaches y mentores. Se hizo mucho hincapié en que la mirada estaba orientada hacia dentro y hacia la solución de las “luchas intestinas” entre las distintas perspectivas. Lo cual no facilitaba para nada el desarrollo de este tipo de acciones

En esencia estas fueron las líneas sobre las que se trabajó con más consistencia. Pero independientemente de ellas, hubo bastantes líneas de debate abiertas que introdujeron elementos muy significativos y de calado en el ejercicio.

Destacó especialmente la primera idea que se ha definido más arriba, la adecuación del desarrollo individual al momento en el que se está viviendo. Es decir, si el desarrollo que se está llevando a cabo con individuos y organizaciones es consecuente con el contexto en el que se mueven y ayuda a que las personas sean más eficaces, más efectivas y puedan dar una respuesta adecuada al momento en el que se está viviendo o si, por el contrario, como dice E. Hoffer se está preparando perfectamente a los individuos.

En este sentido se jugó con dos variables fundamentales: el contexto en el que se mueve el individuo y la preparación del coach. Ligamos aquí el tema con los principios que se comentaban más arriba (Dominancia, influencia o Diálogo) o sus correlativos a nivel de desarrollo (nivel de desarrollo dependiente, nivel independiente o nivel interdependiente).

Se discutía sobre la idea de que el coach debe conocer y manejar los niveles de desarrollo y las situaciones de contexto en el que se mueve el individuo para poder ayudar de manera efectiva.

Acordamos que el mundo en el que estamos viviendo actualmente presenta una característica fundamental, la interdependencia, la necesidad de trabajar conjuntamente con otros actores para poder dar respuesta a los problemas actuales y aprovechar las oportunidades. Es un mundo en el que, básicamente, un solo actor no puede dar respuesta, ofrecer soluciones o aprovechar oportunidades porque necesita la interconexión de otras mentes, instituciones, ideas, gobiernos, sociedades, estados, etc.

Las aproximaciones que se han ofrecido hasta ahora para desarrollar personas y organizaciones en este nuevo mundo no han funcionado. Hay un rechazo de parte de la mayoría de la sociedad y de las comunidades científicas, políticas y sociales a aceptar un paradigma diferente al racional cartesiano en el que nos movemos. Sin embargo, querámoslo o no es necesario cambiar. Debido a la naturaleza del ejercicio no pudimos profundizar en toda su extensión sino solamente enmarcar las ideas. Para afrontar nuevas realidades no podemos continuar aprendiendo y desarrollando a los individuos en base a lo que establecimos como fundamental en el siglo XVIII.

¿Cuál es la gran paradoja? Que a día de hoy, el desarrollo y el aprendizaje no se basa en certidumbres, sino en contradicciones y en falta de certeza y esto no es bien recibido y coloca a los expertos en desarrollo en un cierto desequilibrio

Si queremos empezar a movernos con soltura en este entorno tenemos que empezar a pensar de manera diferente, a enseñar y aprender de forma diferente. A ello nos ayuda en gran medida los avances en el campo

de la ciencia y la psicología profunda. Campos que están estrechamente vinculados, aunque no lo parezca. El primero porque pone las bases de lo que se puede llamar un nuevo conocimiento científico, una nueva manera de entender la ciencia y de dotar al entorno interdependiente de una cosmología y una metodología que nos permita legitimar el sistema. El segundo porque hace hincapié en el ser humano y en su conexión con el medio que le rodea y en el sentido y significado que tienen su presencia y sus acciones.

El cómo hay que hacerlo pasó a ser la materia del siguiente panel de trabajo.

3.2 ¿Dónde queremos llegar en el desarrollo de las personas y de las organizaciones? (Situación deseada).

Las respuestas ofrecidas por los asistentes a la pregunta “dónde queremos llegar” se enfocaron en las distintas visiones que representaban para ellos una evolución. Compartieron la actual concepción de la operativa que existe en las organizaciones; las nuevas posibilidades que tiene el individuo de influir (y a su vez ser influido) en el contexto organizativo, en su funcionamiento y en su sentido de dirección y finalidad, en sus valores y su misión, más allá de las estrategias y políticas globales que puedan en principio regir su funcionamiento. La corresponsabilidad, la flexibilidad personal, la creatividad, el respeto y la confianza fueron algunos de los valores que se ensalzaron como principios rectores que daban forma a una nueva visión de nuestras organizaciones, donde el factor humano y el empresarial, y los valores y la ética estuvieran alineados en torno a un objetivo común.

Las “organizaciones que aprenden” y se desarrollan activamente, ante todo y sobre todo implican personas que aprenden y se desarrollan de forma activa. Muchas de las prácticas que se propusieron giraron en torno al aprovechamiento del conocimiento y la experiencia de las personas que integran las organizaciones.

Una de las prácticas que actualmente más se ignoran y que más beneficios reportan, es la de desarrollar las organizaciones desde dentro, empleando el propio conocimiento, experiencia y recursos como motor generador de nuevos aprendizajes, siendo una opción de muy alta rentabilidad en el largo plazo ya que cada persona en gran medida termina haciéndose responsable de su propio desarrollo y el de sus equipos.

La evolución de este nuevo paradigma en torno al desarrollo organizacional, no se centra en “adecuar” a las personas a las decisiones tomadas, sino que pone énfasis en asegurar que estén óptimamente capacitadas para las condiciones que surjan y así poder participar de forma efectiva en la respuesta organizacional.

Esto pasa por crear mecanismos que permitan y faciliten conocer y reconocer en profundidad las personas que integran la organización.

3.2.1 Desarrollo de las organizaciones: Qué tipo de organizaciones queremos

Algunas de las prácticas que se comentaron al tipo de organizaciones que se desean aparecen a continuación.

- Crear empresas donde existieran “departamentos de escucha”; supone cultivar la escucha como principal herramienta de conocimiento y de gestión. Se habló de la escucha como pre-condición del habla efectiva. La escucha como reconocimiento y legitimación de un “otro” distinto, como herramienta de valorización y de respeto hacia la individualidad de cada ser humano.



En este sentido la escucha adquiere una dimensión de ser la “validadora” del habla: hablamos para ser escuchados. De ahí la importancia de crear una figura “institucional” que ensalce su valor y notoriedad.

- Conectado con lo anterior, se comentó el deseo de crear empresas dónde la creatividad fuera un valor a reconocer. De esta forma cualquier idea, iniciativa o nueva acción, se convierte en un elemento a tener en cuenta.
- Se habló de la distinción entre creatividad adaptativa, entendida ésta como aquella que parte de un modelo de referencia para mejorarlo, modificarlo y/o extenderlo y la creatividad innovadora como aquella que crea un nuevo modelo no existente. Ambos tipos de creatividad se reconocieron como necesarias para impulsar el desarrollo y la evolución de nuestras organizaciones. Ambos muy asociados a los 2 perfiles de personas que integran nuestras organizaciones de acuerdo a la teoría del Tipo Psicológico del Myers Briggs Type Indicador (MBTI): aquellas que priorizan su lado de “Sensación” valorando más una información real, concreta, tangible y con un alto grado de pragmatismo, que disfrutan empleando y perfeccionando procedimientos probados y aquellas otras personas que priorizan su lado de “Intuición”, reuniendo comportamientos más asociados con la innovación, la creación de nuevas posibilidades y la visión de futuro.
- La generosidad, la confianza y el respeto de los RRHH fueron otras de las palancas que se consideraron claves para la evolución de nuestras organizaciones. La confianza desde una doble vertiente: entendida como el resultado de la confluencia de 3 elementos esenciales: competencia, sinceridad y confiabilidad y la confianza en el sentido de “apertura”, entendida como la posibilidad de que las personas se conecten desde su vulnerabilidad sin el temor a que sus debilidades sean utilizadas en su contra.
- La empresa flexible: en la que se genere un espacio para que se puedan adaptar y conjugar las inquietudes, características e intereses personales con los diferentes puestos de trabajo. Esto pasaría por la posibilidad de que se apueste por una mayor proximidad entre el proyecto profesional y personal de cada individuo.
- La alineación de valores fue otra de las claves para hacer diferencia en la evolución y desarrollo de nuestras organizaciones, donde se conecten los valores intrínsecos al trabajo, con los de la empresa y la persona.
- La empresa que genera Talento: se concibió a la empresa como un “ente” generador de talento, responsable de su desarrollo y evolución, no sólo de su selección y retención. En este sentido se habló de la diferencia existente entre las motivaciones intrínsecas que poseemos los seres humanos y las extrínsecas. Actualmente nuestras organizaciones se centran en retener el talento, enfocándose en aspectos tales como el salario, los beneficios sociales y otro tipo de reconocimientos “externos”. En contraposición a esto se habló de “seducir el talento”: creando prácticas, políticas y acciones que integren y tengan en cuenta las 3 Bs de la motivación: Be (Ser), Belong



(pertenecer), Became (llegar a Ser), aspectos como el reconocimiento personal, la prácticas que favorezcan la creación de un sentido de pertenencia y la creación de oportunidades de crecimiento personal, son alguno de los elementos que se comentaron en este sentido.

- La empresa que reconoce y acepta. Se habló de la distinción entre la empresa que Acepta y la empresa que Tolera: entendida la tolerancia como una confrontación diferida en el tiempo. La empresa que Acepta pasa por conocer y re-conocer la particularidad de cada ser humano, haciendo un uso productivo de la misma.

3.2.2. Qué tipo de personas queremos

Alineado con la visión organizacional, se habló de los perfiles deseados en las personas que se quiere que integren las organizaciones del futuro.

- Personas que sepan escuchar, como base del respeto, la aceptación y la creación de redes conversacionales efectivas en el seno de la organización. Que sean capaces de escuchar lo que se dice pero también aquello que no se dice: la historia, la inquietud y la emocionalidad detrás de cada conversación.
- Personas con un alto autoconcepto y autoestima. En este sentido se habló una vez más de la importancia de que las personas se conecten desde su vulnerabilidad, sin el temor a “esconder” sus debilidades, base para garantizar una plena orientación a resultados y la generación de contextos de apertura y confianza. El liderar desde la vulnerabilidad, se ensalzó como un valor clave para la creación de esos contextos, facilitando la asunción de riesgos y el aprendizaje.
- Personas al servicio de los demás: reflejo de las nuevas necesidades que cada vez se van demandando más en el liderazgo actual. El líder, necesita seguir las preferencias de los clientes, necesita seguir las necesidades de colaboradores y compañeros, necesita seguir las necesidades de la organización. Esto supone un “estar al servicio de” necesario para garantizar el seguimiento efectivo.
- Personas que lleguen “donde quieren llegar”. Implica la posibilidad de que las personas sean libres de comprometerse libremente con su evolución y desarrollo profesional dentro de las compañías, algunas aspirando a una continua evolución y ascenso profesional y otras valorando más la permanencia y continuidad en un mismo puesto y/o desempeño, sin sentirse coaccionados o presionados en su evolución.
- Personas que valoren la comunicación transparente y adecuada: que tomen conciencia de la importancia del lenguaje y de su papel “generativo”: como generador de posibilidades, nuevas realidades y oportunidades. Y que conscientes de su “poder”, sean capaces de emplearlo con responsabilidad, prudencia y respeto.



- Personas que apuesten y confíen en otras personas. Aquí se volvió a hacer hincapié en la importancia de la confianza como base del éxito y el desarrollo de las personas y las organizaciones. La confianza como sustrato necesario para coordinar cualquier acción de forma efectiva, para dar valor a los compromisos asumidos y a las acciones acordadas.

3.3 ¿CÓMO LLEGAR a la situación deseada en el desarrollo de las personas y de las organizaciones?

En la búsqueda de “cómos” para evolucionar hacia un desarrollo sostenible de organizaciones y personas, el trabajo desarrollado en el Open Space desveló algunas de las actitudes que, tanto a nivel individual como organizativo, pueden facilitar la gestión de los miedos frenadores del cambio, condicionando así, una evolución más o menos rápida y efectiva.

Las organizaciones contribuyen a que el desarrollo de las personas sea posible; las personas, a título individual, aceptan o desprecian el reto que supone el desarrollo personal y profesional; es la interdependencia individuo-organización la que determinará el ritmo en el desarrollo de personas y organizaciones.

3.3.1. ¿Cuáles fueron las actitudes que destacaron como palancas impulsoras de una evolución en el desarrollo?

- La audacia - la valentía. Entendida como la capacidad para retar a lo establecido y muy necesaria en entornos como el actual, en el que el mensaje del miedo nos atenaza y paraliza para tomar decisiones. Es vencer el miedo al cambio, atreverse a destacar, a marcar la diferencia, a salirse de lo comúnmente esperable.
- La confianza. Entendida desde dos perspectivas; la individual y la organizativa. Desde el punto de vista empresarial; confianza entendida como la creencia fundamental en que hay una salida, otros modelos, otras posibilidades, otra forma de afrontar los negocios más humanistas, más “ecológicas”, más sostenibles... Por parte de las personas que formamos parte de las organizaciones; confianza entendida como, olvidar los complejos o pasar por encima de ellos; entendida como la creencia en los recursos propios; es la confianza para reinventarse, para cambiar; y la confianza en que el otro (el coach, el mentor, el líder...) puede acompañarnos en ese proceso de crecimiento.
- El compromiso de personas y organizaciones con el desarrollo personal. De nada sirve una organización volcada al desarrollo personal, diseñando políticas, medidas, herramientas... si las personas que han de servirse de ellas no creen en el desarrollo. Al contrario, ocurre lo mismo; personas comprometidas con el desarrollo se pueden perder, en entornos profesionales en los que no existen apuestas firmes por el crecimiento. El compromiso se entiende no sólo como la creencia en que el desarrollo es posible, sino también como la “puesta en escena”; creo en el desarrollo y hago cosas para desarrollarme; me preocupo y además me ocupo.
- La curiosidad. Entendida como esa actitud de “mente abierta”, dispuesta a escuchar y sondear otras posibilidades. Vivimos en un entorno globalizado en el que cada vez tenemos un mayor acceso a tendencias,



orientaciones, metodologías que nos llegan de otros países e incluso de otras culturas. Una actitud más curiosa, más dispuesta a aceptar lo nuevo, más integradora, más buscadora del valor que aporta lo diferente y no tan centrada en “la pega”, podría ayudarnos a generar una visión multifocal y como consecuencia aportarnos recursos diversos para problemáticas que serán diversas también.

- La reflexión. Esa actitud reflexiva tan necesaria para identificar el “para qué” de cada acción, esa reflexión que nos da distancia y perspectiva para actuar desde la conciencia y no sólo desde el acto reflejo.
- La empatía. Entendida como ese esfuerzo por entender qué hay detrás del comportamiento del otro, más que criticar y negar la legitimidad del otro para actuar como lo hace. Es compartir los miedos, escuchar al otro y hacer un esfuerzo por ver la realidad con otros ojos.

Estas actitudes y otras como el respeto, la integración, la cooperación, la conciencia social, la auto-responsabilidad, la auto-motivación; nacen, en primera instancia, del “yo interior” e irradian en nuestros comportamientos y en la construcción de una realidad diferente.

3.3.2. ¿Qué comportamientos se consideraron impulsores de la evolución del desarrollo en las organizaciones y las personas?

Los comportamientos más destacados que aparecieron en el Open Space se pueden clasificar en distintos apartados:

- Comportamientos asociados a las políticas de Recursos Humanos de las organizaciones
 - Implantar las políticas de Recursos Humanos con el apoyo de la dirección general y su participación activa y en primera persona en las actividades de desarrollo
 - Orientar las políticas de Recursos Humanos a las personas
 - Conseguir que los departamentos de Recursos Humanos trabajen las necesidades individuales de cada trabajador
 - Reconciliar a la empresa y al trabajador, ambos pueden trabajar conjuntamente pues tienen intereses comunes
 - Actuar, llevar las cosas a la práctica
 - Incrementar la comunicación ascendente y descendente
 - Invertir
- Comportamientos asociados al papel del líder que ayuda al desarrollo
 - Servir de modelo a través del ejemplo, mostrando coherencia entre lo que se dice y lo que se hace
 - Mejorar las fortalezas y las áreas de mejora



- Estructurar el trabajo y distribuir responsabilidades
 - Tener un propósito, marcar objetivos claros y ponerlos en práctica
 - Analizar los problemas desde distintas posiciones, “abrir el mapa” para ver más soluciones
 - Iniciar nuevos caminos, romper barreras salir de la zona de confort y convertirse en agentes de cambio, asumiendo los riesgos que conlleva el aprendizaje
 - Reforzar positivamente a los jefes de los trabajadores
- Comportamientos asociados a la regularización de las prácticas de desarrollo

Todavía hoy existe en el mercado mucha confusión en relación a las diferentes metodologías de desarrollo y las diferencias con otras metodologías que existían antes, y que aún el mercado no ha superado; por ejemplo, la diferencia entre coaching y consultoría-formación-terapia, o la diferencia entre mentoring y tutorías...

Algunos de los comportamientos que se definen como claves para resolver esta situación están asociados a:

- El marketing de metodologías y herramientas de desarrollo: “qué” vendemos al mercado y “cómo” lo vendemos. Se trata de acercar el lenguaje del desarrollo, al lenguaje de las organizaciones, desmontando barreras de entrada que en ocasiones dificultan una posible apuesta por metodologías más innovadoras.
 - Los criterios que ayuden al cliente a entender diferencias existentes en precio, en formato... etc., entre intervenciones que tienen la misma denominación.
 - Los organismos reguladores: las asociaciones que están detrás los procesos certificadores de coaching; sus orientaciones, similitudes y diferencias.
- Comportamientos asociados a la profesionalización de las personas que se dedican al desarrollo

Todavía hoy, existe confusión respecto a quién debe ejercer el “coaching”. ¿Es suficiente ser psicólogo para desarrollar procesos de coaching?, ¿es suficiente con tener una acreditación y formación oficial para utilizar esa metodología?, ¿es oportuno, cabal, apropiado... que las personas que durante muchos años de vida profesional se dedicaron al asesoramiento, consultoría de procesos, etc., hoy ofrezcan coaching como servicio profesional?

Estas y otras preguntas parecidas, son una cuenta pendiente que puede contribuir a depurar el mercado y a potenciar su reconocimiento exterior.

Quizá la clave del éxito hay que buscarla en cada profesional, en su perfil, en el análisis de su recorrido, su formación, su evolución personal y profesional para poder determinar si es una persona preparada para apoyar a otros en sus caminos de desarrollo.

Aún así, se destacaron algunos criterios muy concretos para reforzar la profesionalidad de las personas que se dedican al ejercicio del coaching; algunos de ellos asociados a la formación y experiencia profesional; otros vinculados a aspectos más relacionados con la actitud.

Las competencias que se destacaron como fundamentales para el ejercicio del coaching, se



vinculan en su mayoría con lo que conocemos como Inteligencia emocional (Goleman, 1995), entendida como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en las relaciones con los demás.

Las personas que se dedican al ejercicio del coaching deberían contar con la capacidad para conocer sus propias emociones, controlarlas, cuestionarlas y retarlas; deberían contar con la capacidad de auto-motivarse y liderar su propia vida, poniendo su capacidad creativa, de innovación y trabajo en equipo a disposición de la mejora continua propia y de las personas a las que acompaña.

¿Significa eso que el profesional que se dedica al ejercicio del coaching ha de ser un super-hombre o una super-mujer que ha llegado a su máximo nivel de desarrollo... que realiza un ejercicio perfecto de contención emocional y manejo de las emociones de otros?

Las personas que se dedican al ejercicio del coaching no son, ni han de ser seres perfectos que aplican su "perfección" en el ejercicio profesional; ahora bien, sí parece que son o al menos, deberían ser, auténticos buscadores, cuestionadores, exploradores ... personas cuya actitud profesional y/ personal les sitúa en el camino del aprendizaje continuo; aplicándolo primero en sí mismos, para después apoyar a otros.

Actitudes como:

- la autenticidad, entendida como la capacidad para aparcar el "ego" y permanecer en la sombra, acompañando "entre bambalinas";
- la coherencia, entendida como una orientación clara al cambio y no al lucimiento; y
- la responsabilidad, entendida como la capacidad para decidir cuándo es el momento de retirarse, estimulando relaciones no dependientes aparecen como fundamentales en el ejercicio de una actividad comprometida con el desarrollo y la mejora continua y son básicas para configurar una práctica del "coaching sostenible"

Parte del reto está, como no, en el tejado de las organizaciones, como "entes" generadoras de nuevas culturas, con la fuerza que poseen de crear modelos que perduren en el tiempo.

Sin embargo, parte del reto está también, en el individuo; el individuo que se cuestiona su manera de trabajar, vivir o relacionarse y el individuo que elige trabajar contribuyendo al desarrollo de los demás.

Es una utopía pensar que las organizaciones pueden cambiar si no aceptamos la posibilidad de que cada uno de nosotros, en nuestra pequeña parcela, podamos contribuir a que ese cambio sea posible. Ya lo decía Mahatma Gandhi, "Si quieres cambiar al mundo, cámbiate a ti mismo".

4. CONCLUSIONES

El Open Space es una metodología de espacios abiertos que ofrece el protagonismo a los participantes. Son ellos los que proponen soluciones y las elaboran, sin la intervención de facilitadores, lo que hace que sea innovadora, especialmente en el contexto de congresos y jornadas en España.

La satisfacción de los participantes con la técnica fue elevada y los resultados obtenidos pueden servir de punto de partida para implantar medidas de acción que permitan incrementar el desarrollo de las personas y de las organizaciones a través de medidas que tienen en cuenta las distintas



partes del sistema para analizar las percepciones de la realidad e influir en ellos. Desde luego no existen varitas mágicas que con un solo toque nos permitan llevarnos allí donde queremos estar, pero modificando lo que cada uno tenemos a nuestro alcance conseguiremos pequeños cambios que poco a poco tendrán su repercusión en todo el entorno. Por ello no hay excusas para no contribuir al desarrollo de las personas y de las organizaciones.

Las asociaciones profesionales pueden hacerlo luchando por desarrollar sus puntos en común en el área de la regularización y profesionalización de las prácticas de desarrollo, pero ahí también podemos contribuir todos poniendo en práctica conductas éticas en nuestro trabajo diario. Los directores de recursos humanos y directivos con las políticas de Recursos Humanos que llevan a cabo en sus Organizaciones, los líderes con una implicación directa en el crecimiento de las personas y las personas luchando día a día por crecer y contribuir a que otros lo hagan al mismo tiempo.

De igual modo la técnica del Open Space ha generado un contexto muy fértil para empezar a hacer uso de la experiencia de las personas a la hora de afrontar los retos y procesos de mejora de nuestras organizaciones. Uno de los procesos necesarios implicados en todo camino de evolución y de mejora, es el de la confusión y falta de certidumbre frente a los temas abordados. Y es precisamente cuando tomamos consciencia de que el desarrollo humano no se basa en la certidumbre de una respuesta cerrada, de una solución "definitiva" a un problema o de la definición de un "método" aplicable a cada caso, cuando podemos empezar a construir algo nuevo; el desarrollo humano no pasa por la certidumbre de lo conocido, sino por la gestión adecuada de la confusión ante lo que desconocemos.

Gestionar la confusión no implica eliminarla o convertirla en certeza a toda costa, sino el hacer un uso productivo y óptimo de la misma. Toda confusión y falta de claridad y consenso frente a un tema genera incomodidad, pero es precisamente en esa incomodidad donde reside su valor, y donde se encuentra el germen de una nueva manera de "hacer las cosas".

Y esto en sí mismo puede parecer un contrasentido, por que las organizaciones se afanan a toda costa por buscar una manera "correcta" de hacer las cosas, donde no exista la confusión y donde se priorice la búsqueda de la comodidad y la sensación de certeza ante aquello que hacen y deciden, y es legítimo, pero no es el mejor camino para la mejora continua (encontrar nuevas maneras de hacer las cosas diferentemente), ni tampoco, paradójicamente, para su capacidad de adaptación y de supervivencia.

Lo que reflejan técnicas como el Open Space, es que la confusión y la incertidumbre se genera cuando tenemos más de una manera posible de afrontar los retos y las situaciones, cuando existe un sentido de "muchas posibilidades", sentido que se estimula a través de este tipo de técnicas. Aunque no haya certeza de lo conocido, cuando tenemos más de una manera de ver y hacer las cosas además de nuestras formas "habituales" de funcionar, empieza a emerger una nueva manera, y es precisamente ahí donde tenemos que poner esfuerzo en los procesos de verificar, falsear, comprobar y ver que diferencias hacen diferencia. Desarrollar "científicamente" las organizaciones supone el fomentar esta habilidad en las personas que las integran y es clave si queremos generar maneras más apropiadas y certeras de acometer el desarrollo en nuestros entornos empresariales. Sin embargo no dudamos que esto es difícil y genera una sensación de falta de ejecución y resolución, que en muchas ocasiones es mal acogida y genera muy mala prensa.

Gestionar la incertidumbre, la confusión, no es imponer una certidumbre vacía y ficticia, algo que muchas organizaciones privadas y públicas practican. La incertidumbre es una evidencia de que algo nuevo está surgiendo. EL aprendizaje por definición entraña confusión, implica incertidumbre. Nuestra actual situación de crisis es ante todo y sobre todo una situación de aprendizaje ante un nuevo entorno económico y social. Cada vez más necesitamos organizaciones y personas

“aprendices” que se encuentren cómodas en la actitud del aprendiz, que busquen activamente cuestionar y cuestionarse, que busquen activamente la incomodidad de las “nieblas de lo desconocido” por que es desde ahí donde podemos crear algo nuevo y donde podemos evitar cuadrar en la definición de Einstein de “demencia”: “locura es esperar obtener un resultado diferente haciendo y pensando lo mismo”.

En el camino del desarrollo personal y organizacional, se pone de manifiesto la necesidad de capacitar personas que sean capaces de “saber no saber”. Lo que no sabemos siempre es el mejor punto de partida para construir un nuevo aprendizaje, identificar aquello que no sabemos es un paso necesario para el avance y desarrollo de nuestras organizaciones. En todo proceso de Coaching el reto de todo Coach es partir de un sentido de “no saber” y desde ahí co-construir con su coachee una nueva manera de hacer y ver las cosas. A través del Open Space facilitamos precisamente, no gestionar el “conocimiento”, sino el gestionar y provocar la “ignorancia”, buscando activamente feedback “negativo”; esto es buscar nuevas maneras de pensar que contradigan y cuestionen nuestra manera de entender el desarrollo en las organizaciones.

Los grandes avances en la humanidad se han producido a través de esta búsqueda continua de feedback negativo, el propio método científico descansa sobre los procesos esenciales de verificar y también y sobre todo el de falsear, esta aversión de las personas de evitar el feedback negativo es lo que en muchas ocasiones supone el principal freno al desarrollo y el cambio.

Una de las grandes habilidades que en el futuro deberán desarrollar las organizaciones y sus líderes si quieren adaptarse a un mundo en continuo cambio y caminar en la “cresta” de la innovación, es la de basar su sentido de seguridad no en aquello que tienen la certeza de saber (algo que siempre terminará obsoleto y en desuso), sino en aquello que son capaces de saber y descubrir. Desde técnicas como el Open Space contribuimos a crear un espacio para desarrollar esta habilidad tan desconocida y sin embargo tan crucial para la supervivencia y mejora de nuestro panorama empresarial.

REFERENCIAS

- [1] Drath, W. (2001). *The deep blue sea. Rethinking the source of leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- [2] Gergen, K. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- [3] Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [4] Lent, R. M., McCormick, M. T.; Pearce, D. S. (2005). Combining Future Search and Open Space to Address Special Situations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(1), 61-69
- [5] Neal, M. (1995). A journey into open space and an exploration of management development. *Career Development International*, 1 (4), 11-13
- [6] Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



EL "PROCESO" DE COACHING DE EQUIPOS

THE TEAM COACHING PROCESS

Estefania Yome

Coach Profesional Certificado.

Coach de Equipos

Team Diagnostic Assesment Certified

e-mail: estefania.yome@gmail.com

Resumen. El Proceso de Coaching de Equipos es un proceso de Transformacion del equipo elevando la conciencia de que es lo que hacen y como lo hacen, reforzando las relaciones y la comunicación entre los miembros del equipo, lo que tendrá una influencia directa en la confianza del equipo, así como en el desarrollo de su autoestima para poder afrontar y superar cualquier tipo de circunstancia; y despertar una actitud de implicación y compromiso con el desarrollo y logro de objetivos. En definitiva **crear equipos de alto rendimiento, con visión compartida y sostenibles en el tiempo.**

Summary. The Team Coaching process is about team transformation, making conscious what they do and how they do it , strengthen relationship and communication. This will have a direct impact on team confidence and team development of self in order to face and overcome any type of circumstance and awaken an attitude of involvement and commitment to the development and achievement of objectives. At last, **create sustainable, inspired, high-performing teams**

Palabras Clave: Coaching, Equipo, Proceso, Diagnostico

Keywords: Coaching, Team, Process , Diagnostic

1. INTRODUCCIÓN

"El éxito de una empresa es el reflejo de la actitud, grado de motivación y compromiso de las personas que la forman"

Los equipos son el motor principal del desarrollo de las empresas. La clave del desempeño de los equipos está en la particular dinámica de relaciones entre sus miembros. Este factor no logra ser percibido si observamos cómo cada individuo se comporta aisladamente. Lo importante es cómo los miembros del equipo se comportan en conjunto en el tiempo. El Coaching Sistémico de Equipos crea una base fundamental de trabajo para el autoconocimiento, direcciones claras hacia el cambio y las reglas necesarias de funcionamiento como equipo de alto rendimiento sostenible en el tiempo.

El Proceso de Coaching de Equipos

El mundo actual está caracterizado por el cambio constante y la globalización de la economía. Por tanto, las empresas se enfrentan a un arduo desafío: ¿como encontrar la forma de seguir siendo eficientes y productivas?

Las empresas nacen para producir resultados y los equipos son la base para alcanzarlos. Por tanto sería interesante preguntarse por la "salud" del equipo en su conjunto, mas allá de lo que cada individuo es.



Entender que se hace y como se hace es fundamental. La clave está en la coordinación de acciones y en el trabajo reflexivo, es decir cómo hago mejor lo que he estado haciendo y cómo innovar. Este proceso pasa por una revisión de los factores claves y de los indicadores de la productividad del equipo tales como resultados, recursos aplicados, objetivos claros, estrategias bien definidas y comunicadas, proceso de toma de decisiones definido y una coordinación de acciones entre miembros del equipo, entre otros muchos. Podríamos llamarlo la revisión de los "tangibles" de un equipo, pero aún así hay ocasiones en que no se alcanzan los resultados esperados. ¿Cuáles son esos "intangibles"? ¿Qué más influye en ese "hacer" que no estoy teniendo en cuenta?

Nos podemos encontrar con situaciones diversas:

"Tenemos los procesos adecuados y alcanzamos los objetivos, pero tenemos una alta rotación. ¿Cómo podemos mantener nuestro equipo altamente productivo y sostenible en el tiempo?"

"Hay un mal ambiente ¿Cómo puedo cambiar la emocionalidad de mi equipo para incrementar los resultados?"

"¿Cómo afrontar los nuevos cambios de la empresa sin impactar en los resultados?"

"¿La falta de confianza entre los miembros del equipo frena conversaciones productivas que nos lleven a alcanzar los objetivos más rápidamente?"

"Tenemos un gran equipo, pero ¿cómo continuamos nuestro proceso de mejora para que no decaiga ni el ritmo ni el ánimo?"

La manera en la que los equipos se relacionan influye en lo que se hace y en como se hace, en la calidad de los resultados obtenidos. El ambiente en el que la actividad tiene lugar juega un papel crucial en determinar como de sostenible pueden ser los resultados de este equipo. El ánimo del equipo- tanto si es motivador y enérgico como si es de miedo o de falta de compromiso- se puede palpar en el aire. La atmósfera se genera a través de las relaciones en el equipo.

El equipo es un **sistema** dinámico y activo, con su propia personalidad, temperamento, clima y visión. Se desarrolla una cultura propia con valores y reglas de funcionamiento verbalizadas y no verbalizadas. **El sistema en sí mismo produce una tremenda influencia en lo que se hace y como se hace.** El Coaching de Equipos trabaja con el equipo como una entidad con vida propia más allá de las personalidades de cada individuo y de sus relaciones. Es aquí donde se puede actuar para transformar a un equipo más allá de lo que cada individuo es.

Un proceso de Coaching de Equipos es una intervención que incide sobre la productividad y la emocionalidad del equipo, en función del diagnóstico, como claves principales para la configuración de un equipo de alto rendimiento.

La principal diferencia en un Proceso de Coaching Sistémico de Equipos, radica en que el equipo es el cliente, el sistema como unidad de trabajo, más allá de lo que cada individuo es. Es un trabajo global en el que la relación es el medio en el que tiene lugar el coaching.

El Coaching Sistémico de Equipos es un **PROCESO**, entendiendo proceso en dos dimensiones:

Un proceso como conjunto de acciones integradas y dirigidas que suceden de manera continua pero determinada en el tiempo y que implican una serie de cambios o tareas con el efecto de avanzar, continuar. Por tanto, proceso, en este contexto, es el desarrollo de un conjunto de fases



sucesivas: etapa de diagnóstico, desarrollo del equipo (es decir, el entrenamiento y desarrollo del equipo con una metodología de trabajo experiencial, interactiva, bien mediante intervenciones de Coaching de Equipos o dinámicas de intervención concretas o formación o coaching individual) y fase de cierre que permite la evaluación de los resultados; puesto que un Proceso de Coaching en equipos tiene como objetivo la consecución de resultados.

- ✓ El proceso de coaching tiene un punto de partida y un objetivo final claramente especificado
- ✓ Transcurso del tiempo, con una duración del proceso de 4-8 meses.
- ✓ Conjunto de las fases sucesivas: con sus fases de diagnóstico, fase de Coaching (formación, entrenamiento y desarrollo del equipo con una metodología de trabajo experiencial, interactiva) y fase de evaluación para medir los resultados.
- ✓ Evaluación del proceso

Por otro lado, la palabra proceso tiene una dimensión diferente en la medida en que es un proceso de TRANSFORMACION del equipo, puesto que el tránsito del equipo por este proceso ayuda a elevar la conciencia de que es lo que hacen y como lo hacen, refuerza las relaciones y la comunicación entre los miembros del equipo, lo que tendrá una influencia directa en la confianza del equipo, así como en el desarrollo de su autoestima para poder afrontar y superar cualquier tipo de circunstancia; y despertar una actitud de implicación y compromiso con el desarrollo y logro de objetivos.

A través del Proceso de Coaching, acompañamos a los integrantes del equipo en el proceso de:

- Conciencia
- Confianza
- Compromiso

EL COACH DE EQUIPOS

El Coach de equipos se adhiere a los principios de una forma de coaching que respeta al cliente como el experto en su vida y trabajo y cree en cada cliente como un ser creativo, con iniciativa y completo. Su labor es desvelar el sistema así mismo.

Basándose en este fundamento, las responsabilidades del coach son:

- Descubrir, aclarar y definir lo que el cliente quiere alcanzar
- Estimular el auto-descubrimiento del cliente
- Suscitar soluciones y estrategias generadas por el propio cliente
- Mantener en el cliente una actitud responsable y consecuente

ETAPAS DE UN PROCESO DE COACHING DE EQUIPOS

Etapa de diagnóstico: Análisis de la situación en la que se encuentra el equipo. Fotografía de su situación actual que nos permita la identificación de los objetivos que el equipo desea alcanzar. La autoobservación permite al equipo identificar automatismos que rigen las acciones sus acciones y que están actuando como barreras u obstáculos en la consecución de sus resultados.

Definir el plan de acción y establecer los compromisos de relación, con el fin de que el equipo



genere un contexto de confianza que le permita actuar de manera diferente, pruebe a hacer cosas nuevas y experimente las consecuencias.

Realizar el seguimiento del plan de acción y evaluar los resultados de las acciones que se van llevando a la práctica, como vía para consolidar nuevos aprendizajes.

Como herramienta de diagnóstico, de las que existen en el mercado, Team Diagnostic Assessment (TDA) (1), es una herramienta novedosa de enfoque sistémico que analiza los factores que optimizan la productividad y factores que activan la positividad y neutralizan la negatividad. Le proporciona al equipo una "radiografía" de cómo se encuentra actualmente y le proporciona un mapa para iniciar un poderoso proceso de transformación del equipo identificando los pasos e implicando al equipo de una manera fuertemente comprometida con ese desarrollo. "Team Diagnostic Assessment" proporciona un mapa para iniciar un poderoso proceso de transformación del equipo identificando los pasos e implicando al equipo de una manera fuertemente comprometida con su desarrollo.

La evaluación está diseñada para revelar el sistema mediante la incorporación de los puntos de vista de los miembros del equipo y gráficamente crear un retrato agregado. El equipo es medido en dos ejes: la percepción del equipo de sus fortalezas de productividad y la percepción del equipo de la positividad.

El informe de evaluación que proporcionar "Team Diagnostic Assessment" revela una fotografía de cómo en equipo se ven a ellos mismos. Proporciona una puntuación de su percepción de cómo se encuentran sus habilidades con respecto a los 7 factores que afectan la productividad y los 7 factores que afectan la positividad.

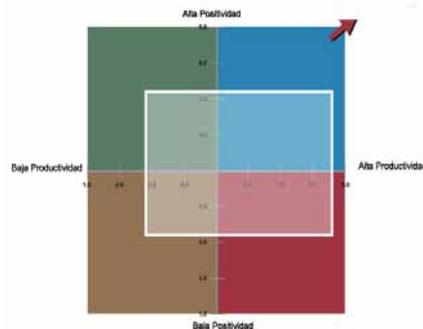


Figura 1 Mapa de posicionamiento
© Team Coaching International 2009.

Permitiendo al equipo identificar su tendencia con respecto a la productividad y positividad. La caja creada a partir de esta selección muestra la orientación del equipo en esta matriz.

- ✓ Baja Productividad y Baja Positividad
- ✓ Baja Productividad y Alta Positividad
- ✓ Alta Productividad y Baja Positividad
- ✓ Alta Productividad y Alta Positividad

También proporciona una puntuación de su percepción de cómo se encuentran sus habilidades con respecto a los 7 factores que afectan la productividad y los 7 factores que afectan la positividad.

Las 7 fortalezas de un equipo que afectan la productividad son:

1. Objetivos y Estrategias
2. Alineamiento – una misión y propósito común
3. Responsabilidad
4. Recursos
5. Proceso de toma de decisiones
6. Pro actividad
7. Liderazgo del equipo

Las 7 fortalezas de un equipo que afectan la positividad son:

1. Optimismo
2. Confianza
3. Respeto
4. Comunicación
5. Interacción Constructiva
6. Compañerismo
7. Diversidad de valores



Figura 2 Diagrama Polar
© Team Coaching International 2009.

El resultado de este informe proporciona una clara dirección de cuales son los factores fundamentales que tocar para iniciar el cambio

Esta herramienta es la base para iniciar un proceso de conversaciones abiertas y creativas sobre la misión, los objetivos, las prioridades del equipo a dos niveles: los aspectos que competen puramente al negocio y los aspectos que afectan a las dinámicas de funcionamiento del equipo.

Trabajar con el equipo sobre un "acuerdo de funcionamiento" del equipo con las reglas de funcionamiento y compromisos para aquellos momentos en los que existan conflictos, diferencias de opinión o de enfoque. Un acuerdo para tratar los momentos donde exista comunicación "tóxica" en los equipos y los antídotos necesarios para salvarlos.

Y sobre todo permite crear unas bases de trabajo que permitan identificar los problemas y desarrollar soluciones e implementarlas. Una estructura de trabajo que permita diseñar planes de acción y un compromiso de resolución.

¿Cuáles son los beneficios de este Proceso?

Facilita el perfeccionamiento de procesos de trabajo conjunto: comunicación, análisis de problemas, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Ayuda a revisar los valores y funcionamiento del equipo.

Potencia la visión común del equipo.

Apoya el desarrollo y la consecución de los objetivos claros y específicos, estrategias y plan de acción.

Flexibiliza al equipo ante los cambios para una mejor adaptación y desempeño ante ellos

Fomenta la creatividad y la innovación en momentos difíciles y/o generación de nuevos productos

CONCLUSIONES

El Coaching de Equipos es más que un evento de "team building". Es una metodología que genera cambio y lo mantiene a lo largo del tiempo. Coaching Sistémico de Equipos crea una base fundamental de trabajo para el autoconocimiento, direcciones claras hacia el cambio y las reglas necesarias de funcionamiento como equipo de alto rendimiento sostenible en el tiempo.

REFERENCIAS

[1] Team Coaching International. Team Diagnostic Assesment. © Team Coaching International 2009.



