



MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools

Número de proyecto y convenio - 2014-1-PL01-KA200-003335

Except where otherwise noted, content on this site is licensed under a Creative Commons 4.0 International license.



El método (modelo) de Mentoring de profesores de secundaria y bachillerato

Manual

Socios:

KCZIA, DDE FTHIOTIDAS, ISCTE-IUL, University of Sibiu, INVESLAN, Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Países:

Polonia, Grecia, Portugal, Rumania, España y Turquía

Octubre 2015



Erasmus+

Este proyecto ha sido financiado con la ayuda de la Unión Europea. Esta publicación refleja únicamente la visión del autor, y la Comisión Europea o Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Agencia Nacional de Erasmus+ en Polonia no se hace responsable de cualquier uso que se pueda hacer de la información contenida en la misma.



Este manual ha sido desarrollado por el conjunto de autores del proyecto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools” de varios países socios del proyecto.

Autores:

Maria Karkowska, Czesław Cieplik, Katarzyna Krukowska - KRAKOWSKIE CENTRUM ZARZADZANIA I ADMINISTRACJI SP. Z O.O. (Polonia);

Victoria Tsaroucha, Ioannis Dimos, Polyxeni Papagiannopoulou - DIEFTHYNSI DEFTEROVATHMIAS EKPEDEFSIS NOMOU FTHIOTIDAS (Grecia);

Leire Monterrubio, Iratxe Ruiz, Jaione Santos - XXI INVESLAN, S.L. (España);

Carmen Duse, Dan Duse, Carmen Chisiu, Gabriela Gruber, Daniela Andron, Daniela Crețu - UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU (Rumanía);

Marina Ventura, Mariana Mendonça – ISCTE - INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LISBOA (Portugal);

Sinan Koruc - KUTAHYA İL MILLI EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, (Turquía)

Ismail Dincer Gunes, Ph.D., Profesor Asociado de Sociología, Departamento de Administración Pública, Universidad de Uludag, (Bursa – Turquía)

Diseño: KCZIA (Poland)



Índice

Prólogo	Error! Bookmark not defined.
Parte 1: Introducción al Mentoring.	Error! Bookmark not defined.
1.1. Mentoring: definition, tipos y diferencias con otros términos	Error! Bookmark not defined.
1.2. Ética del mentoring.....	Error! Bookmark not defined.4
1.3. Más acerca del mentoring	Error! Bookmark not defined.7
Parte 2: Mentoring entre profesores.	Error! Bookmark not defined.7
2.1. Rol y responsabilidades del Mentor. Derechos, obligaciones y habilidades.....	Error! Bookmark not defined.7
2.2. Ética en la Enseñanza. Ética en el mentoring entre profesores.	Error! Bookmark not defined.5
2.3. Conocimiento sobre legislación en educación y sobre documentación en la escuela.....	40
2.4. Qué significa ser profesor: responsabilidades, obligaciones, derechos. Enseñanza.....	Error! Bookmark not defined.5
2.5. Cultura Organizaciones. Mitos, historias de héroes. Dimensiones Culturales	50
2.6. Gestión estratégica y gestión de la calidad	Error! Bookmark not defined.8
Parte 3: Implementación del Modelo de Mentoring en secundaria y bachillerato.....	Error! Bookmark not defined.
3.1. Planificación de las actividades del mentor	Error! Bookmark not defined.
3.2. Metodología requerida para la enseñanza/aprendizaje de adultos	72
3.3. Mentoring y Trabajo en Equipo.	75
3.5. Relación con los padres/madres y el entorno local	84
3.6. Mejora del rendimiento de los estudiantes.	88



Prólogo

Éste es un manual para educadores hecho por educadores con la intención de ser un manual práctico para el desarrollo de la tutoría dentro de los programas de profesores. Está dirigido a profesores y directores con experiencia, así como a profesores principiantes – para todos los interesados en el desarrollo docente.

El manual ha sido elaborado como uno de los resultados del Proyecto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools”, implementado en la marco del programa Erasmus+ Strategic Partnership for School Education, y financiado por la Unión Europea. Como nuestro objetivo general es fomentar y apoyar la implementación de la tutoría entre profesores, y por lo tanto, contribuir al progreso profesional de los docentes, nos gustaría que este manual fuera un apoyo práctico, y no un libro de texto. Los ejemplos y métodos descritos en el manual han sido propuestos después de implementar las fases preparatorias, que son cuestionarios e investigaciones sobre estudios y la formulación del Informe de Análisis de Necesidades, así como recogida de materiales sobre modelos de mentoring de profesores en la base de datos Research Database. Éstos dos son los otros resultados del proyecto MENTOR, y están disponibles en la página web del proyecto: <http://edu-mentoring.eu>.

Otros productos tangibles del proyecto MENTOR, siguiendo el manual, son: El Kit Entrenamiento - “Manual: Training for Teachers Mentors” y la Guía “How to implement mentor model in the school. - Tips for the schools”. El primero sirve para preparar el entrenamiento de los profesores para que se conviertan en los mentores de sus compañeros principiantes, y el segundo son las conclusiones de la fase piloto de implementación del modelo de mentoring propuesto, que podría ser útil para la implementación del mentoring de los profesores.

El equipo de MENTOR representa organizaciones y universidades de diferentes países de Europa. Las experiencias que cada socio aporta, junto con aquellas ya adquiridas mediante la implementación del proyecto, han contribuido a la creación del manual “The method (model) of mentoring between teachers in secondary and high schools”. Proponemos algunas guías



prácticas para la implementación del programa de mentoring en colegios, como en el capítulo “Planificación de actividades del tutor” y algunas partes dedicadas a la enseñanza, como “Gestión Estratégica y gestión de calidad”. Si deseas ampliar tu conocimiento sobre mentoring de profesores y sobre otros problemas que pueden aparecer en el funcionamiento del colegio, te invitamos a leer el Suplemento del manual que hemos elaborado. También está disponible en la página web del proyecto: <http://edu-mentoring.eu>. En el Suplemento se incluyen temas como el desarrollo de la inteligencia emocional de los mentorizados, la gestión del conflicto en la educación, etc. Esperamos sinceramente que los encuentre útiles.



Parte 1: Introducción al Mentoring

1.1. Mentoring: definición, tipos y diferencias con otros términos

Definición de mentoring



Una de las dificultades que podemos encontrar a la hora de definir Mentoring es el elevado número de definiciones existentes. En el contexto de este manual hemos elegido algunas de ellas desde una perspectiva general en relación al contexto de la enseñanza.

El término mentor¹ se atribuye a Homero y a su obra épica, La Odisea. En la historia, Odiseo, Rey de Ítaca, se embarca en una década de viajes y aventuras, dejando atrás a su mujer y a su hijo pequeño, Telémaco. Odiseo enseña a su leal y fiel sirviente, Mentor, a cuidar de la casa real y vigilar a Telémaco. Mentor acepta y actúa *in loco parentis*, convirtiéndose en una figura paterna, profesor, modelo, guía, interlocutor y amigo de Telémaco.

Atenea, Diosa de la Sabiduría, en ocasiones adquiere la forma de Mentora y da ánimo y apoyo a Telémaco. A partir de esta historia, la palabra “mentor” ha pasado a significar para la gente más joven “figura paterna” o quizás “figura materna” (siguiendo la sabiduría y consejo de Atenea).

“**Mentoring** es un término generalmente utilizado para describir una relación entre un individuo menos experimentado, llamado mentorizado o *protégé*, y un individuo más experimentado conocido como mentor. Tradicionalmente el mentoring es visto como una relación diádica, de cara a cara, y prolongada entre un adulto supervisor y un estudiante novicio, que fomenta el desarrollo profesional, académico o personal del mentorizado.”²”

En el contexto de la enseñanza, el mentoring es una relación temporal de colaboración entre dos profesores que está basada en una relación entre un profesor experimentado y un profesor principiante o nuevo.

1 Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook.

2 Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College.
http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf



El objetivo es aportar al nuevo profesor un apoyo que le ayude a tener éxito. Existen investigaciones que demuestran que existe una relación entre la colaboración del profesor y la mejora del estudiante, y que es más probable que los profesores que han sido orientados permanezcan en la profesión de la enseñanza más que aquellos que no lo han sido. Para ser un tutor efectivo se necesita entrenamiento y práctica en el trabajo con adultos, escucha, realización de observaciones y resolución de problemas³.

Además, el éxito de la relación de mentoring⁴ se encuentra en el entusiasmo mutuo del mentor y el profesor principiante por un ámbito particular y la puesta en común de sus estilos propios de trabajar y aprender.

En las compañías más exitosas, los participantes logran un crecimiento intelectual y creativo compartiendo ideas, que actúa como un estímulo para ese crecimiento.

El Mentoring es:

Recrípoco: El experimentado y el nuevo profesor trabajan conjuntamente en una relación profesional igual en la que ambos son a la vez profesores y aprendices.

Dinámica: el Mentoring influencia/cambia el contexto, y el contexto da forma a la relación.

Reflexivo: El mentor facilita la reflexión por parte del profesor principiante para apoyar su desarrollo de la identidad profesional como profesor; el mentor reta profesionalmente al profesor principiante en el desarrollo de su teoría de enseñanza y en el sentido de la eficiencia del profesor.

En este contexto, **el mentoring no es...**

- **Clónico**, o para convertirse en un padre sustituto, o para conseguir un discípulo, o una oportunidad para demostrar lo maravilloso que se es, o una oportunidad para establecer una base de poder.

³ UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>

⁴ State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Pulicado por Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.



- **Una alternativa al asesoramiento** o una relación confesional.
- **Una persona** (el profesor principiante) que se está convirtiendo en un experto; se trata de dos personas en una relación evolutiva de apoyo de un crecimiento y aprendizaje mutuos.

Por último, en la educación, **el mentoring es** un proceso complejo y multidimensional de guía, enseñanza, influencia y apoyo a un profesor nuevo o principiante. En general se acepta que un profesor mentor dirige, guía y aconseja a otro profesor más *junior* en experiencia en una situación laboral caracterizada por una confianza y credibilidad mutuas⁵.

Mentoring / Coaching / Asesoramiento / Formación

El mentoring requerirá en muchas ocasiones el uso de técnicas de asesoramiento y coaching, pero es diferente de éstas.

Una relación de coaching es más limitada en su objetivo y generalmente se centra en el desarrollo de determinadas habilidades de trabajo y en la adquisición de conocimiento. El coaching es generalmente de corto plazo y orientado al desempeño. Una persona puede tener una relación de coaching con varias personas.⁶

Coaching es (el proceso de) liberar el potencial de las personas para maximizar su propio rendimiento. Les ayuda a aprender más que les enseña.⁷ (Whitmore, 2009, p. 10) Al igual que el mentoring, puede ser entendido de diversas maneras, ya que existen muchos enfoques y tipos de coaching.

⁵ Koki, Stan: The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>.

⁶ State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Publicado por Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia. <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.

⁷ Referencia usada en este caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine (et al 2013): Whitmore, J. (2009). Coaching for performance (4th Ed.). Brealey Publishing: London.



El asesoramiento es un proceso conducido por terapeutas o psicólogos registrados que abordan desórdenes y cuestiones psicológicas. Los mentores toman el rol de asesores cuando dan ciertos tipos de apoyo a otras personas que se encuentran en situaciones estresantes o difíciles⁸.

La formación es el proceso estructurado de enseñar mediante el cual el entrenador se centra en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para completar una tarea o realizar un trabajo. El training como una forma directa de instrucción puede a veces ser coaching y mentoring⁹.

Tipos de Mentoring¹⁰:

Existen **diferentes tipos de mentoring** dependiendo del aspecto que se subraye: Mentoring formal o informal, mentoring tradicional, mentoring grupal, mentoring de pares, e-mentoring, etc. Todos ellos pueden llevarse a cabo en **diversos contextos** como en el colegio, en el lugar de trabajo, diferentes organizaciones, entornos comunitarios y comunidades virtuales.

En cuanto a la **duración de un programa de Mentoring**, existen también diferentes opiniones. Sin embargo, dado que las relaciones y el sentido de unión se establecen con el tiempo entre mentores y mentorizados, la duración y consistencia de cada relación de mentoring son muy importantes. Para algunos autores, “como mínimo, mentores y mentorizados deben reunirse regularmente al menos cuatro horas al mes durante al menos un año. Hay excepciones, como las tutorías de colegio que coinciden con el año escolar, y otro tipo de iniciativas de mentoring especiales. En tales especiales circunstancias, los mentorizados necesitan saber desde el principio cuánto tiempo pueden esperar que la relación dure, de tal manera que puedan adaptar sus expectativas acorde”¹¹.

⁸ Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology, p. 7. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>.

⁹ Ibidem, p. 7.

¹⁰ Sub-capítulo basado en el texto de Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>

¹¹ MENTOR/National Mentoring Partnership, (2005): How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers. Mentoring and Coaching Council, (2008): Code of Ethics. <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>



“Escritores del ámbito del mentoring hacen una distinción importante entre los diferentes tipos de sesiones de mentoring. Dos son sesiones ‘informales’ y ‘formales’. Otra distinción importante es la sesión llevada a cabo por los compañeros de uno mismo, como en las tutorías de pares, o más tradicionalmente llevada a cabo por un senior o un compañero experimentado, como ocurre en las sesiones tradicionales. Un importante tipo de mentoring cada vez más común que ha aparecido en los últimos 10 años es el e-mentoring, que utiliza las tecnologías digitales para hacer posible la comunicación de mentores y mentorizados”¹².

Mentoring informal se refiere a dos personas que se involucran en una relación de mentoring sin la intervención o guía de una organización formal.

La mejor manera de entender el mentoring informal es cuando dos personas que trabajan en un campo similar o relacionado descubren que tienen intereses comunes y deciden trabajar conjuntamente. De este modo surge una relación informal. La característica clave que define el mentoring informal (en contraposición al mentoring formal) lleva a lo que señala Clutterbuck¹³ (2004b) sobre que el mentoring informal se realiza sin la ayuda o intervención de organizaciones.

Según Clutterbuck¹⁴ (2004a) **algunas de las ventajas** del mentoring informal son:

- las personas que han sido mentorizadas informalmente tienden a estar más satisfechas que aquellas que se encuentran en relaciones de mentoring formal,
- los mentores informales están “ahí” porque quieren; el mentoring informal es voluntario,
- longevidad, mayor compromiso y motivación son características de este tipo de mentoring.

¹² Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment, Queensland University of Technology, p. 7. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>.

¹³ Dr. Ehrich Lisa Catherine hace referencia al trabajo de Clutterbuck, D. “Formal and informal mentoring presentation” presentado en la Mentoring Connection National Conference en el Toronto Marriott Eaton Centre, Canada en 2004.

¹⁴ Referencia usada en este caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine: Clutterbuck, D. (2004a). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.



La desventaja del mentoring informal es que no todo aquel que quiera ser mentorizado es elegido por un mentor.

Mentoring formal “El mentoring formal ocurre cuando la organización da estructuras de apoyo para asegurar que los participantes tengan claro el propósito y el apoyo que necesitan para que la relación sea exitosa”¹⁵.

Es una estrategia intervencionista modelada en los procesos y actividades del mentoring informal, usados por organizaciones como método para desarrollar y apoyar a los empleados.

En los programas formales es común el apoyo, aprendizaje y crecimiento, desarrollo de habilidades y mejora de la confianza.

Ventajas del mentoring formal:

- finalidad de inclusión social,
- tales acuerdos tienden a ser más centrados y estructurados,
- todas las partes conocen los objetivos específicos del programa.

Desventajas del mentoring formal:

- ambas partes tardan más en desarrollar una relación,
- no siempre es voluntario y las presiones de tiempo son más evidentes.

Mentoring de pares y mentoring de grupo

El mentoring de pares suele implicar a dos personas del mismo nivel o estatus que trabajan conjuntamente para apoyarse mutuamente.

¹⁵ Ibidem.



El mentoring grupal pueden ser visto y practicado de muchas formas distintas dependiendo de la mezcla de personas que la compongan.

Por ejemplo, el mentoring grupal incluye: 1. un grupo de pares que trabajan juntos y se apoyan unos a otros 2. un mentor que trabaja con un grupo de mentorizados 3. múltiples mentores que trabajan con múltiples mentorizados, estando todas estas personas conectadas en un grupo.

La característica clave del mentoring de pares y mentoring grupal es que todos trabajan juntos para aprender y apoyarse unos a otros.

A diferencia del mentoring tradicional en la que hay una persona con más experiencia, un mentor, que trabaja junto con el mentorizado, el mentoring de pares y el mentoring grupal suelen ser interpretados como más igualitarios en el enfoque y conllevan una comunidad de participantes.

Ventajas del mentoring de pares y mentoring grupal:

- dan apoyo mutuo, aprendizaje y amistad,
- enfoque no jerárquico,
- son empleados en multitud de contextos como en educación, medicina y empresa.

Desventajas del mentoring de pares y mentoring grupal:

- los pares pueden carecer de la experiencia o habilidades para dar apoyo y usos profesionales que puedan conducir a los mentores a determinados tipos de resultados (McManus & Russell 2007)¹⁶,
- el mentoring de pares puede centrarse más en la amistad y el apoyo psicosocial, más que dar aprendizaje, que es o debería ser una característica del mentoring.

¹⁶ Referencia utilizada en este caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine: Clutterbuck, McManus, S. E. & Russell, J. E. (2007) Peer mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. Kram (Eds.) The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice (pp. 273–297). Sage: Los Angeles.



El e-mentoring se basa en la comunicación mediada por ordenador (CMO) como e-mails y otras tecnologías de comunicación electrónicas, plataformas colaborativas online y medios web sociales 2.0 para posibilitar el proceso de mentoring. El e-mentoring es una aproximación que puede ser utilizada en reuniones de mentoring formales o informales, en sesiones de mentoring tradicionales o en varios tipos de mentoring de pares o mentoring grupal.

Ventajas del e-mentoring:

- eliminación de distancias geográficas,
- mayor flexibilidad de horarios,
- menores costes administrativos (p.ej. más barato que en persona),
- puede atraer a personas que encuentren difícil el acceso en persona a un tutor.

Desventajas del e-mentoring:

- si se usan métodos de comunicación basados en el texto (p.ej. e-mail), existe la posibilidad de malinterpretaciones o mala comunicación debido a una comunicación asincrónica,
- puede que lleve más tiempo desarrollar confianza y compenetración en la relación,
- fallos en el ordenador o internet,
- diferentes niveles de capacidad de escritura.

En el marco de este manual desarrollaremos un enfoque de Mentoring de Pares en un contexto laboral: Secundaria y Bachillerato.



1.2. Ética del Mentoring

Código deontológico del EMCC¹⁷



Como en todas las profesiones, al hablar de mentoring profesional es necesario referirse también a un código ético. En efecto, el European Mentoring and Coaching Council (EMCC) ¹⁸ actualizó su Código Deontológico para profesionales generales y miembros del EMCC en 2008, con el principal objetivo de “promover la mejor práctica y asegurar que el nivel más alto posible se mantiene en el entorno de coaching/tutoría y dar la mejor oportunidad para aprender y desarrollarse”.

El código deontológico del EMCC cubre las siguientes áreas profesionales: Competencia, Contexto, Gestión de Fronteras, Integridad y Profesionalidad, en las que los mentores profesionales tienen que actuar de forma ética. Basados en su propuesta en el contexto de este manual queremos subrayar los siguientes aspectos:

1. -Competencia. El mentor deberá

- Asegurarse de que su nivel de experiencia y conocimiento es suficiente para alcanzar las necesidades de la persona mentorizada.
- Desarrollar y después promover su nivel de competencia mediante la participación en entrenamientos relevantes y actividades apropiadas de Desarrollo Profesional Continuo.
- Mantener una relación con un supervisor convenientemente cualificado, que regularmente evaluará su competencia y apoyará su desarrollo.

2. -Contexto. El mentor deberá

- Entender y asegurar que la relación de mentoring refleja el contexto en el que éste tiene lugar.

¹⁷ European Mentoring and Coaching Council (EMCC): Code of Ethics. Updated December 2008. <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

¹⁸ EMCC es una organización paneuropea fundada en 1992 con sede en diferentes países europeos, Bélgica, Croacia, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburg, Marruecos, Holanda, Noruega, Polonia, Rumanía, Serbia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Reino Unido. <http://www.emccouncil.org/>.



- Asegurar que las expectativas del mentorizado son entendidas y que el mentor entiende cómo se tienen que cumplir esas expectativas.
- Intentar crear un entorno en el cual la persona mentorizada y la mentora estén centradas y tengan la oportunidad de aprender.

3. -Frontera. El mentor deberá

- En todo momento operar dentro de los límites de su propia competencia, reconocer dónde tiene esa competencia la probabilidad de ser sobrepasada y cuándo derivar al mentorizado a un mentor más experimentado.
- Ser consciente de la posibilidad de surgir conflictos de interés durante la relación de mentoring y tratar con ellos rápida y efectivamente para asegurar que no haya detrimento para el mentorizado.

4. -Integridad. El mentor deberá

- Mantener durante toda la relación el nivel de confidencialidad apropiado y acordado al principio de la relación.

5. -Profesionalidad. El mentor deberá

- Responder a las necesidades de aprendizaje y desarrollo del mentorizado tal y como se definen en la agenda que se lleva en la relación de mentoring.
- Asegurar que el acuerdo de tutoría dure únicamente el tiempo que sea necesario para el proceso de mentoring.

Otras consideraciones sobre aspectos éticos¹⁹

La organización de Coaching y Mentoring London Deanery propone su propio código ético para mentores, el cual hemos adaptado, como aparece más arriba, para el uso de este manual.

- El papel del mentor es responder a las necesidades y agenda del mentorizado; no es imponer su propia agenda.

¹⁹ London Deanery. Coaching and Mentoring, (2008): Ethical Code of Practice.<http://mentoring.londondeanery.ac.uk/our-scheme/mentors/ethical-code-of-practice>.



- Los mentores tienen que trabajar dentro del acuerdo vigente con el mentorizado sobre la confidencialidad que sea apropiada en el contexto.
- Los mentores tienen que conocer cualquier ley vigente y trabajar dentro de la ley.
- La persona mentorizada debe conocer sus derechos y cualquier procedimiento de queja.
- Mentores y mentorizados deben respetar el tiempo de cada uno y otras responsabilidades, asegurando que no se imponen por encima de lo razonable.
- Los mentorizados tienen que aceptar un aumento de responsabilidad para manejar la relación; el mentor debe autorizar al mentorizado para hacerlo y generalmente tiene que promover la autonomía del aprendiz.
- Cualquiera de las partes puede disolver la relación.
- Los mentores necesitan saber los límites de su propia competencia en la práctica del mentoring.
- El mentor no entrará en las áreas que el mentorizado quiere mantener privadas hasta que sea invitado a hacerlo. Sin embargo, tiene que ayudar al mentorizado a reconocer cómo otras cuestiones pueden estar relacionadas con estas áreas.
- Mentores y mentorizados deben querer abrirse y ser honrados el uno con el otro y con ellos mismos sobre la propia relación.
- Mentores y mentorizados comparten la responsabilidad de poner fin suavemente a la relación una vez haya conseguido su objetivo – tienen que evitar crear dependencia.
- La relación de mentoring no tiene que ser explotadora de ningún modo, ni estar abierta a malas interpretaciones.

Es necesario establecer un acuerdo ético entre el mentor y la persona mentorizada para garantizar una relación profesional y efectiva.



1.3. Más sobre el Mentoring

Beneficios e inconvenientes: ¿Qué puedo esperar de mis relaciones de mentoring?



En general, “El mentoring promete beneficios potenciales en al menos las siguientes áreas”²⁰:

- 1. Introducción de nuevos profesores (mentorizados):** para ayudar a profesores principiantes en la introducción en la clase y aculturarles sobre el colegio específico y el distrito en el que trabajarán.
- 2. Mejora promocional (mentor):** proporcionar un camino para el liderazgo, reconocimiento público y recompensa para profesores capacitados veteranos que sirven en sus escuelas y distritos como mentores, desarrolladores profesionales y/o colaboradores de la mejora del currículo e instrucción.
- 3. Desarrollo profesional e innovación de programas (comunidad):** crear capacidad para la innovación de programas de colegios y distritos y para guiar una reforma educativa local”

Concretamente, se puede esperar la siguiente lista²¹ de **beneficios para profesores principiantes** (mentorizados) y para **profesores** (mentores):

	Profesores principiantes (mentorizados)	Profesores (mentores)
1. Desarrollo pedagógico y didáctico del profesor:		
Acceso al conocimiento, experiencia y	✓	

²⁰ SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>

NOTA: Cuando los autores mencionan las tres áreas están citando el trabajo de Little, J.W publicado en 1990, “The mentor phenomenon and the social organisation of teaching”, in C.B. Cazden (Ed.), Review of research in education, 16, 297-351. Washington, DC: American Educational Research Association.

²¹ **NOTA:** Para elaborar esta tabla hemos tomado como referencia algunos de los textos enumerados en la bibliografía, como Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013) y State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development) (2010).



apoyo de un profesor mentor		
Compartir el material y la experiencia	✓	✓
Métodos de planificación de la distribución de los contenidos didácticos en el año escolar	✓	
Criterios de evaluación de la actuación de los estudiantes	✓	
Aumento del aprendizaje, renovación y desempeño docente		✓
Reenfoque en prácticas docentes y en el desarrollo de habilidades reflexivas		✓
2. Continuación del Aprendizaje Profesional (en el tema enseñado y en términos generales):		
Feedback sobre la actuación del profesor	✓	
Tutoría sobre la trayectoria profesional del profesor	✓	
Respuesta a las necesidades individuales del profesor principiante	✓	
Desarrollo personal, social y profesional	✓	✓
Reconocimiento profesional. Reconocimiento de profesor excelente concedido mediante el estatus como mentor		✓
Aumento de éxito laboral, autoconfianza y autoestima	✓	
Reducción del aprendizaje prueba-error y aumento acelerado del crecimiento profesional	✓	
3. Gestión del aula:		
Creación de equipos de clase	✓	



Dirigir las reuniones con los padres	✓	
Beneficio de acudir a clases de mentoring	✓	
4. Comunicación interpersonal:		
Mayor proximidad y apoyo entre profesores	✓	✓
Gestión de conflictos y situaciones de crisis	✓	✓
Asistencia en el contacto con los padres	✓	✓
Mayor sentimiento de pertenencia al colegio	✓	
Gratitud del mentorizado		✓
5. Conocimiento del entorno escolar:		
Mejor integración escolar	✓	
Conocimiento del funcionamiento de la estructura organizacional del colegio	✓	
6. Otros:		
Conocimiento sobre legislación relativa a la enseñanza y otras cuestiones	✓	
Mejora en el bienestar personal y profesional debido a la reducción de estrés durante la transición	✓	
Gestión estratégica y gestión de calidad	✓	
Apoyo para una introducción exitosa en la carrera docente	✓	

Fuente: Preparación propia



Inconvenientes del Mentoring²²:

1) Mentorizar sin un objetivo

Para que el proceso de mentoring sea una experiencia satisfactoria tanto para el mentor como para el mentorizado, es primordial establecer objetivos. Los objetivos aportan una visión de las aspiraciones de la persona mentorizada, pero también dan una clara visión de la situación actual del mentor.

2) No programar reuniones regulares

En una relación de mentoring es muy importante programar reuniones regulares, y ambos tienen que atenerse a ellas.

Lo mismo ocurre al cancelar o posponer la cita. Una vez que se falta al encuentro, la probabilidad de que vuelva a pasar esto es muy alta.

Por lo tanto, la falta de programación es el segundo obstáculo del mentoring.

3) Incompatibilidad

Las relaciones de mentoring requieren una unión de carácter y/o de interés para conectar. También necesitan similitud entre las partes participantes. Cuando hay una incompatibilidad entre el mentor y el mentorizado, la probabilidad de que el proceso de mentoring fracase aumenta.

4) Cloning

Cloning es lo que ocurre cuando un mentor, en vez de escuchar y orientar a la persona mentorizada, intenta formarla de tal modo que ésta se convierta en una réplica exacta de sí mismo.

El objetivo de un mentor es aconsejar, informar y apoyar las elecciones del mentorizado.

5) Hablar y no escuchar

²² Rosier, Bart Jacobsz (2014): 5 Pitfalls of Mentoring Relationships. <http://hi.dwillo.com/5-pitfalls-mentoring-relationships/>.



Es de gran relevancia para los mentores escuchar a sus mentorizados, especialmente cuando la relación es aún reciente. Escuchar aportará al mentorizado la opción de:

1. Contar sus experiencias sin sentir que el tutor tiene alguna expectativa.
2. No ser imitado por la experiencia dilatada que un mentor ya tiene.
3. Sentirse cómodo para decir lo que piensa.

En su conjunto, escuchar hará que la persona mentorizada se comunique sin barreras y saque el máximo partido de la relación de mentoring.

La base del mentoring está formada por encuentros regulares entre mentor y mentorizado, en donde la comunicación abierta es la norma.

Actividades de mentoring posibles²³

Para el sólido desarrollo del programa de mentoring entre profesores se tienen que implementar diferentes actividades con diferentes formatos, contexto y objetivos. A modo de ejemplo podríamos implementar algunas de las siguientes:

1. Participación en apoyo de grupo inicial para profesores principiantes en el colegio:

- Asistencia en orientación en instalaciones escolares y estructuras organizativas.
- Presentación a otros profesores y personal.
- Ayuda para cumplimentar documentación escolar.
- Dar información general sobre actividades, eventos, celebraciones, etc.

2. Apoyo extraescolar:

- Preparación de los materiales de enseñanza con el profesor tutor.
- Participación en las clases del tutor para observar y aprender de la experiencia de los profesores experimentados.
- Participación en seminarios/sesiones de entrenamiento organizados por el colegio.

²³ **NOTA:** Para el ejemplo de la lista de sugerencias de actividades de mentorización hemos usado como referencia algunos de los textos enumerados en la bibliografía, como Mentor. National Mentoring Partnership, Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014) y Arlington Public Schools (2013).



3. Seminarios especiales para profesores principiantes:

- Diferentes formas de desarrollo educativo profesional.
- Recursos didácticos (intercambio de materiales, sugerencia de manuales que merece la pena utilizar, etc.).

4. Participación en una red profesional de profesores principiantes fuera del colegio

- Estar en contacto con la comunidad local de Secundaria y Bachillerato.
- Intercambio de recursos pedagógicos, conocimiento, materiales, experiencias, etc. (Seminarios, reuniones informales, conferencias, etc.).

5. Comunicación regular o de apoyo con el director del colegio

- Reuniones formales e/o informales con el equipo de dirección del colegio.

Guías de mentoring general

Se deben seguir las siguientes guías de mentoring general para asegurar el éxito del proceso²⁴

- Proporcionar un feedback constructivo en vez de señalar los errores.
- Ser receptivo a las críticas constructivas y estar dispuesto a probar las sugerencias de otros.
- Libremente compartir lo aprendido, aunque haya sido de los errores, con otros.
- Estar dispuesto a compartir con compañeros tu red de contactos.
- Mantener siempre la confidencialidad dentro de la relación.
- Revelar tus propias experiencias personales cuando sean relevantes.

²⁴ RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services. <https://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>.



Existen **4 fases diferentes en el proceso de mentoring**²⁵:



Fase 1: Preparación

Tanto el mentor como el mentorizado deben prepararse individualmente y en colaboración.

Los mentores analizan su motivación y su disposición para ser un mentor, evalúan sus habilidades e identifican sus propias áreas de aprendizaje y desarrollo.

Ambos establecen claridad sobre las expectativas y los roles.

Fase 2: Negociación

Las parejas llegan a un acuerdo sobre sus objetivos de aprendizaje y definen el contenido y proceso de la relación. Establecer reglas básicas y crear un entendimiento compartido sobre suposiciones, expectativas, objetivos y necesidades.

Discutir sobre confidencialidad, fronteras y límites, independientemente de lo difícil que sea discutir sobre estos temas.

Establecer cuándo y cómo reunirse, responsabilidades, criterios para el éxito, competencia y un calendario para el cierre.

Revisar, rellenar y firmar un Acuerdo de Mentoring.

²⁵ NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (Este material está basado en “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” por Lois J. Zachary. <http://www.sustainableScientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>).



Fase 3: Activación

Aprender y desarrollarse, comunicarse abiertamente, meditar constantemente sobre el progreso de aprendizaje.

Para nutrir el crecimiento del mentorizado el mentor establece y mantiene un clima de aprendizaje abierto y firme, y aporta un feedback reflexivo, puntual, sincero y constructivo.

Ambos supervisan el proceso de aprendizaje para asegurar que se cumplen los objetivos de aprendizaje.

Fase 4: Cierre

Estar al tanto de las señales que indican que es el momento de finalizar.

Valorar si los objetivos de aprendizaje han sido logrados o si la relación ya no es efectiva.

Valorar el aprendizaje personal y celebrar el progreso hecho.

Bibliografía y Referencias:

Arlington Public Schools (2013): Mentor Handbook. Arlington, Massachusetts, EE.UU.
<https://www.arlington.k12.ma.us/tl/pd/pdfs/mentorhandbook.pdf>

Clutterbuck, D. (2004a). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.

Clutterbuck, D. (2004b). Formal v informal mentoring presentation. Paper presented at the Mentoring Connection National Conference, Toronto Marriott Eaton Centre, Canada.

Ehrich Lisa Catherine, Dr., (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology.
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>



Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014): Faculty Mentoring Models and Effective Practices. Washington, DC, EE.UU. <http://www.hanoverresearch.com/media/Faculty-Mentoring-Models-and-Effectives-Practices-Hanover-Research.pdf>

http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_413.pdf

Koki, Stan: The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>

Mentor. National Mentoring Partnership: How to Build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers. http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_417.pdf

MENTOR/National Mentoring Partnership, (2005): How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers.

Mentoring and Coaching Council, (2008): Code of Ethics. <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (These materials are based on the “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” by Lois J. Zachary.

<http://www.sustainableScientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>

Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf

RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services. <https://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>

SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>

State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support



Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia. <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>

The Alberta Teachers' Association, (1998): Mentoring Beginning Teachers. Program handbook (1998). http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf

UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>.



Parte 2: Mentoring entre profesores.

2.1. Rol y responsabilidades del mentor. Derechos, obligaciones, habilidades.



Un rol especialmente importante en el mentoring entre profesores pertenece al mentor, que es un profesor que trabaja en el mismo colegio que su mentorizado. Su actitud y competencias son cruciales para el éxito del programa de mentoring.

Deben tenerse en cuenta los siguientes criterios para decidir si un determinado profesor puede actuar correctamente como mentor:

- 1) tener características personales adecuadas,
- 2) tener el conocimiento, habilidades y experiencia adecuados para la profesión de docente,
- 3) tener la actitud y motivación adecuadas.

Las actividades del mentor deben basarse en su implicación voluntaria en el rol de mentor y en la introducción de un profesor principiante (mentorizado) en su rol de profesor en el nuevo entorno laboral. Por eso lo más importante para el éxito del mentoring entre profesores es la implicación voluntaria y personal del mentor. Por otra parte, el mentorizado debe también estar abierto a tal relación y tener confianza en el mentor. Si no, la actividad de mentoring no será eficiente, sino que dará como resultado frustración y desánimo.

Para un mentoring de profesores eficaz es importante que los profesores (tanto los mentores como los mentorizados) entiendan el rol del mentor.





En su publicación “Keeping Great People with Three Kinds of Mentors” Anthony K. Tjan²⁶ describe tres tipos de mentores:

1. Mentor Compañero/Par
2. Mentor de Trayectoria.
3. Mentor de Vida.

Sin embargo, en la enseñanza, en el colegio, no sólo el mentor debe combinar estos tres tipos, sino también, según la situación, debe hacer las tareas de un coach, guía, experto, un modelo a seguir, solucionador de problemas, un motivador... Tal rol de un mentor es el esperado por los profesores, lo cual fue el resultado de la investigación realizada en nuestro proyecto (ver: “Mentoring between teachers in secondary and high schools” – Informe de Análisis de Necesidades). La mayoría de los encuestados piensa que el rol del mentor es ayudar a hacer más rápida la inclusión en la vida escolar y ayudar a resolver los problemas de los estudiantes del colegio. Además, una labor importante del mentor es ayudar a la persona mentorizada en una mejor organización y gestión del aula.

En relación con los diferentes tipos de mentores mencionados anteriormente, un ejemplo de mentor de trayectoria es un supervisor de la colocación laboral del profesor principiante en el sistema de promoción profesional formal del profesor, que existe en algunos países de la Unión Europea.

Cabe también destacar que en el entorno escolar el mentor es como un amigo, quien apoya al mentorizado no solo psicológicamente, sino en primer lugar en habilidades profesionales. La mayoría de los encuestados subrayó la importancia del rol del mentor en la mejora de la práctica docente y el conocimiento pedagógico del mentorizado.

En general, los encuestados subrayaron la disposición para compartir sus habilidades, conocimiento y experiencia como las características más válidas del mentor. El pensamiento positivo es también esencial en esta profesión. En cuanto a las habilidades del mentor, las más deseadas son la comunicación interpersonal y aquellas para el coaching. El mentor también debe saber cómo alentar y motivar a otros y quiere contribuir al crecimiento y éxito de otras personas.

²⁶ <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.



Tal y como ha sido mencionado, el mentoring debe seguir las reglas de:

- 1) voluntariado – tanto el mentor como los mentorizados no deben sentirse forzados a participar en las actividades de mentoring,
- 2) relación y unión de la pareja mentor-mentorizado basadas en el mutuo entendimiento y aceptación de ambos.

En el mentoring entre profesores esta relación es especialmente importante. Depende de la personalidad, evidentemente, pero uno no debe olvidar que el desarrollo de habilidades de relación puede ser apoyado, por ejemplo, mediante entrenamiento. Para definirlo mejor, podemos seguir el European Competence Matrix “Mentor “, elaborado dentro del proyecto “Certi.Men Tu – Certification for Mentors and Tutors”, número de proyecto LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012. En la sección “Desarrolla una buena relación con los aprendices en el proceso de mentoring” se mencionan el conocimiento, las habilidades y competencias necesarias de los mentores.

Según el European Competence Matrix “Mentor “, el mentor debe:

- 1) Tener un conocimiento completo de:
 - teorías específicas, modelos y métodos de comunicación,
 - teorías específicas de resolución de conflictos, métodos y modelos, principios y técnicas de escucha activa,
 - cuestiones específicas de confidencialidad.
- 2) Tener un conocimiento factual sobre el entorno en el que la comunicación, la escucha activa y la resolución de conflictos tienen lugar, así como sobre el papel que cada interesado tiene en este entorno.
- 3) Tener un amplio rango de habilidades cognitivas y prácticas para:
 - comunicarse efectivamente con la persona mentorizada usando herramientas y técnicas prácticas de comunicación,
 - desarrollar soluciones creativas para problemas abstractos teniendo en cuenta el input del mentorizado,
 - demostrar habilidades de escucha activa al hablar con el mentorizado tanto por teléfono como cara a cara con el fin de resolver diferentes cuestiones,



- ayudar al mentorizado a adquirir conciencia y aclarar sus metas y prioridades personales y profesionales, comprender mejor sus pensamientos, sentimientos y opciones.

4) Competencia:

- Crear y mantener una relación laboral efectiva con el mentorizado que le ayude a alcanzar sus metas profesionales.
- Asegurar el bienestar de la persona mentorizada, si es necesario, apoyarle en sus cuestiones personales.
- Revisar y mejorar el papel de uno mismo en el desarrollo de una relación laboral que maximice los resultados del proceso de mentorización.

Aunque el European Competence Matrix “Mentor“ se relaciona con el entorno de trabajo de una empresa, después de su adaptación podríamos aplicarlo al entorno de la escuela.

Basándonos en los resultados de la investigación de los cuestionarios de nuestro proyecto– “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools” – podemos decir que los profesores mentores deberían poseer las siguientes características:

- Conocimiento excelente de la vida escolar y todos los aspectos laborales de los profesores.
- Capacidad de compartir el conocimiento.
- Capacidad de motivar en el trabajo.
- Personalidad fuerte.
- Capacidad de cooperación.
- Ser consciente de las etapas clave en el desarrollo profesional del profesor.
- Conocimiento de aspectos legales conectados con el trabajo de los profesores.

Es crucial para el mentor tener facultades de comunicación interpersonal y utilizar apropiadamente todos los canales de comunicación.

El mentor debería tener habilidad para:

- Establecer contactos.
- Dirigir una conversación.



- Escuchar.
- Verbalizar sus pensamientos, emociones y observaciones.
- Ofrecer sugerencias.

El mentor debería tener al menos varios años de experiencia laboral en colegios donde el mentorizado esté comenzando a trabajar. Al mismo tiempo, la edad del mentor no es importante. Lo más relevante es: su posición en el colegio y sus éxitos pedagógicos.

Para la prosperidad de la actividad de mentoring, también influyen: la actitud del mentor hacia su papel, su sentido de la iniciativa, implicación en el papel y persistencia.

Los derechos del mentor resultan de su rol especial, influenciando al colegio. Estos derechos se pueden dividir en dos grupos:

1. Los derechos que definen la posición (situación) del mentor en el colegio. Son:
 - a) El derecho a pedir y recibir ayuda y apoyo a la hora de completar el papel de mentor por parte de la dirección del colegio, incluyendo el tener oportunidades de formación y publicaciones provistas con el fin de desarrollar las competencias del mentor.
 - b) El derecho a rechazar el desempeño del papel de mentor hacia mentorizados concretos, en caso de que el rol no pueda ser llevado a cabo apropiadamente debido a causas razonables, por ejemplo motivos personales resultado de una relación incómoda con la persona mentorizada.
 - c) El derecho a obtener ayuda para conectar las tareas de mentor con los deberes profesionales (como profesor), por ejemplo, ajustando el horario de clases y el plan de reuniones con el mentorizado.
2. Los derechos que definen la posición del mentor en la relación con la persona mentorizada.
En concreto, son:
 - a) El derecho a ser respetado y valorado por el hecho de que el mentor esté dedicando su tiempo y esfuerzo voluntariamente por el bien del mentorizado.
 - b) El derecho a terminar las actividades resultantes del rol de mentor en cualquier momento, después de que el mentor concluya que:



- su papel ha sido cumplido y el mentorizado está totalmente preparado para llevar a cabo sus tareas como profesor,
- la persona no es capaz de desempeñar el papel de mentor hacia un mentorizado en concreto debido a cualquier razón justificable.

Hay que recordar que los roles de mentor y mentorizado son iguales. “Son compañeros. Su relación está basada en la empatía, entendimiento y confianza mutuas. El respeto es la base de la cooperación. La evaluación moral no es aceptable. Independientemente de las opiniones personales de ambas partes, ninguna de ellas debería hacer valoraciones morales. Para respetar a la otra persona, como individuo, sus opiniones deberían ser toleradas. Es importante que el mentor siga al mentorizado y dedique tanto tiempo como le haga falta al mentorizado en cuestiones concretas.”²⁷

Por otro lado, las observaciones sobre el trabajo del mentorizado y algo de control en la mentorización entre profesores son vitales. El mentor debería tener en cuenta que el mentorizado, como alumno adulto, tiene un fuerte sentido de madurez e independencia en su proceso de aprendizaje, y por su bien, debería ser tratado como tal. De hecho, seguir con este enfoque tendrá una influencia positiva en el proceso de aprendizaje y los resultados de las actividades de mentoring. Esto es por lo que, al proporcionar las observaciones, el mentor debería centrarse en el comportamiento y resultados del trabajo de la persona mentorizada, pero sin juzgar a la persona. El control, que es más fácil de aceptar por parte del alumno adulto, debería tener una naturaleza formativa, esto es, no solo debería informar sobre “qué es”, sino también sobre “cómo se puede mejorar, cambiar, hacer mejor”.

La relación entre el mentor y el mentorizado ocurre en tres áreas:

- personal – basada en la confianza mutua, una actitud positiva, motivación y entusiasmo por ambas partes,
- intelectual – basada en intereses profesionales similares y disposición para compartir conocimiento y experiencia laboral por parte del mentor, así como apertura de mente para nuevos experimentos y conocimiento,

²⁷ Polish Psychologists' Association. (n.d.). *Czym jest mentoring?*
http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/.



- organizacional – basado en un contacto menos formal entre ellos, especificando el formato y la frecuencia de las reuniones y otras actividades.

Los deberes básicos del mentor son los siguientes:

1. Respetar al mentorizado, disposición a la cooperación y aceptación de sus elecciones.
2. Ayudar al mentorizado a una inclusión más rápida en la vida escolar.
3. Ayudar al mentorizado a trabajar con los estudiantes, incluyendo ayuda al resolver problemas escolares de los estudiantes, mejorar la organización y gestión del aula, y mejorar la práctica docente y métodos pedagógicos.
4. Ayudar al mentorizado estableciendo contactos con los padres/cuidadores de los estudiantes incluyendo los Consejos de Padres (u otros cuerpos de representación) y otros grupos de interés externos.
5. Movilizar y motivar al mentorizado para un constante desarrollo de habilidades pedagógicas y cualificación profesional.
6. Contacto continuo y ayuda al mentorizado en cualquier aspecto del trabajo docente como mínimo cuatro horas por mes.
7. Mantener la confidencialidad, también después de finalizar el programa de mentoring.

Las tareas básicas del mentorizado son las siguientes:

1. Reunirse con el mentor para debatir y acordar prioridades para el proceso de mentoring, y revisarlas.
2. Participar plenamente en el programa de mentoring acordado.
3. Aclarar cualquier duda con el mentor tan pronto como sea posible.

Se recomienda establecer un contrato (acuerdo) entre el mentor y el mentorizado. El acuerdo ayuda a regular la relación. Puede incluir derechos y deberes más detallados por ambas partes, de acuerdo con las necesidades personales y posibilidades de ambas partes. En concreto, el acuerdo debería mencionar las metas, expectativas, resultados, futuras reuniones, estructura de las reuniones, valores, lo que el mentor puede/no puede hacer por el mentorizado, la duración, ... del proceso de mentoring.



Bibliografía y Referencias:

Polish Psychologists' Association. (n.d.). *Czym jest mentoring?* Recuperado de http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/.

Schulungszentrum Fohnsdorf. (2012). *European Competence Matrix "Mentor"*. Recuperado de http://www.adam-europe.eu/prj/10053/prj/08_European%20Matrix%20Mentors_EN.pdf.

Tjan, Anthony K. (2011). *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*. Recuperado de <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.

2.2. Ética de la enseñanza. Ética del mentoring entre profesores.

Ética y Deontología de la práctica docente



Como ya se ha mencionado (capítulo. 1.2.), la ética es importante en el proceso de mentoring. Investigaciones en la formación del profesorado declaran que la profesión docente incluye demandas éticas y deontológicas en el desarrollo personal y profesional. Según Sadio²⁸, “la educación es mucho más que el desarrollo de habilidades, la adquisición de capacidades y competencias, socializar y –sin duda- mucho más que enseñar. Una fuerte conciencia profesional y su deontología correlativa deberían ser una dimensión esencial de la formación de los profesores”. El comportamiento poco ético puede arruinar la confianza y el respeto entre los profesores y sus compañeros. Un profesor tiene que ser honesto, justo, imparcial y responsable profesionalmente.



Los códigos éticos tratan de proporcionar orientación sobre cómo se debería actuar como miembro moralmente responsable de un grupo cuando la situación requiera un elemento de compromiso entre principios. Un código deontológico para profesores debería unificar las diversas normativas, que se dispersan en decretos, leyes, estatutos y estándares. El código deontológico de los profesores se compone principalmente de dos partes, siendo la primera un Compromiso con el Estudiante, y la segunda, Compromiso con la Profesión. Ésta última podría ser complementada con los requisitos éticos hacia el mentor.

²⁸ Sadio, Fernando, Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience, in “Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla”, Granada, vol 41, 2011, from <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>, accessed 23.07. 2015.



Con esa finalidad podríamos adaptar el Código Ético entregado por el European Mentoring and Coaching Council (EMCC). Algunos tipos de comportamiento, requeridos para todos los mentores (incluyendo los mentores de profesores), son universales. Entre ellos está la necesidad de tratar las actividades de mentoring con seriedad y atención a la dignidad, autonomía, y responsabilidad del comportamiento propio del mentorizado. Además:

1. Respeto a las competencias – el profesor mentor debería ser consciente de si su experiencia y conocimientos son proporcionales a las expectativas y demandas del mentorizado.
2. Respeto al contexto – el profesor mentor debería:
 - entender que la relación de mentoring es un reflejo del contexto en el que se basa,
 - asegurarse de que las expectativas del mentorizado se han entendido bien y que éste comprende de qué manera se pueden satisfacer esas expectativas.
3. Respeto a la gestión de los límites de su función – el profesor mentor debería:
 - actuar siempre dentro de los límites de sus responsabilidades y ser capaz de detectar la situación, cuando esos límites se han cruzado o podrían haberse cruzado,
 - ser consciente de conflictos potenciales que pueden surgir durante la relación de mentoring y estar preparado para lidiar con esas situaciones.
4. El profesor mentor debería ser recto y honesto; mantener la confidencialidad, cuyos límites deberían establecerse al principio de la relación con el tutelado.
5. Respeto a la profesionalidad – el profesor mentor debería:
 - reaccionar de manera positiva a las necesidades conectadas con el desarrollo vocacional del mentorizado,
 - no aprovecharse del mentorizado de ninguna manera, especialmente financiera o profesionalmente,
 - respetar la norma que dice que la responsabilidad se mantiene incluso después de cualquier relación con el tutelado.

Bibliografía y Referencias:

Allen, Karen, What is an Ethical Dilemma, in “The New Social Worker”, Spring 2012, vol 19, nr 2, from



http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What_Is_an_Ethical_Dilemma%3F/, accessed 23.07.2015.

An Encyclopedia Britannica Company. Dictionary. Thesaurus, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/morality> accessed 10.07. 2015.

Bucholz Jessica L., Keller, Cassandra L; Brady Michael P, Teachers` Ethical Dilemmas, in “Teaching Exceptional Children”, vol 40, nr. 2, 2007.

Carriere, Peter M., Levinas, Ethics, Pedagogy and the Face, in CEA Forum, Winter/ Spring 2007, vol 36, issue 1, recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/biographies/28675689/levinas-ethics-pedagogy-face> accedido en 28.07. 2015.

Cavalier, Robert, Kant`s Ethics, in “Online Guide to Ethics and Moral Philosophy”, recuperado de <http://caae.phil.cmu.edu/cavalier/80130/part1/sect4/Kant.htm> accedido en 15.07.2015.

Cioara, Ionel, Etica I-II. Note de curs, 2013, recuperado de <https://www.scribd.com/doc/137978264/Hedonism-etica>, accedido en 15.07.2015.

European Mentoring and Coaching Council (EMCC), Code of Ethics. Updated December 2008 <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

Galiyabanu, Kerkyeva,, Deontological Preparedness of Teacher as a Guarantee of Psychological Comfort in the Classroom, in “Literacy Information and Computer Education Journal”, vol 4, issue 4 2013.

Hooker, Brad, Kant`s Normative Ethics, in “Richmond Journal of Philosophy” 1 , June 2002, recuperado de http://www.richmondphilosophy.net/rjp/back_issues/rjp1_hooker.pdf, accedido en 15.07.2015.

Key, Charles, Notes on Deontology, 1997, from <http://sites.wofford.edu/kaycd/deontology/>, ac



Kriesberg, Nell, Professional Responsibility and Codes of Conduct, in „Science, Technology and Society Initiative”, 4-1, 2000.

Lazăr, Cornel, Autoritate și deontologie, Editura Licorna, 1999.

Marica, Mircea Adrian, On the ethical management of the teaching profession, in “Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 76, 2013.

Murphy, Kathleen E., Resolving Ethical Dilemmas, in NASW. Messachusetts Chapter, oct 1997, recuperado de <http://www.naswma.org/?114>, accedido en 23.07. 2015.

Olson, Andrew, Authoring a Code of Ethics: Observationson Process and Organization, in “Codes of Ethics Collection, recuperado de <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>, accedido en 23.07.2015.

Pritchard, M., S., Goldfarb, T., Ethics in the Sciece Classroom: An Instructional Giude for Secondary School Science Teachers, vol. 8 no.3, 2007. Recuperado de [ENC Focus: A Magazine for Classroom Innovators](#) , accedido en 10.07. 2015.

Sadio, Fernando, Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience, in “Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla”, Granada, vol 41, 2011, recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>, accedido en 23.07. 2015.

Sapiro, Gisele, Responsabilitatea scriitorului la originile teoriei sartriene a literaturii angajate (The writer`s responsibility at the origins of Sartre`s theory on engaged literature), in “ Sfera Politicii”, nr 140, 2009, <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/140/art09-sapiro.html>, acc. 4.08. 2015.

Shapira Lischinski, Orly; Orland-Barak, Lili, Ethical Dilemmas in Teaching: The Israely Case, in “Education and Society”, vol 27, nr 3, 2009, p.27-45, recuperado de



http://education.biu.ac.il/files/education/shared/education_and_society-shapira.pdf, accedido en 4.08.2015.

Shapira- Lishchinsky Orly, Teachers` critical incidents:Ethical Dilemmas in Teaching Practice, in "Teaching and Teacher Education", 2010, 1-9. Recuperado de http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT_16_DEC_2010.pdf. accedido en 8.08.2015.

Sher, Shlomo, Suggestions for incorporating lessons on ethics into your course, recuperado de <http://dornsife.usc.edu/levan-institute/ethics-in-the-classroom/>, accedido en 8. 08.2015.

Stanford Encyclopedia of Philosophy, recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/>, accedido en 10.07.2015.

The Basics of Philosophy, UK Limited, 1987, p. 346, recuperado de http://www.philosophybasics.com/branch_deontology.html, accedido en 10.07.2015.

Vocila, Andrei, Etica pedagogică, din <https://andreivocila.wordpress.com/2010/09/23/etica-si-deontologie/>, accedido en 5.07.2015.



2.3. Conocimiento sobre legislación en educación y sobre documentación escolar.



En la mayoría de los países de la Unión Europea, el mentoring entre profesores no está regulado por ley. Las normativas legales y formales de la relación entre el mentor y el mentorizado en el ámbito escolar no son comunes. La normativa más detallada es la de Gran Bretaña. Están incluidas en “Ingreso de nuevos profesores recién cualificados (Inglaterra) Orientación estatutaria para organismos, directores, plantilla escolar y cuerpos gobernantes”. Esta orientación se refiere a las Secciones 135A, 135B y 141C(1)(b), del Decreto Educativo de 2002 y Regulación Educativa asociada (Disposiciones de ingreso para Profesores de Colegios) (Inglaterra) 2012.

A pesar de este hecho, en las leyes de otros países pueden aparecer normativas para las relaciones entre nuevos profesores y sus llamados tutores o mentores, así como reglas válidas en colegios y para sus directores. Habitualmente, se refieren a actividades similares al mentoring, por ejemplo, las responsabilidades de los cuerpos gestores de los colegios sobre la iniciación de nuevos profesores y tener en orden la documentación apropiada. En algunos de los países europeos, las normativas se refieren a la organización período de prácticas de los docentes principiantes en el sistema de promoción profesional del maestro formal.

Es por eso por lo que hay que tener en cuenta las normas legales existentes a la hora de aplicar el concepto y las actividades del mentoring entre profesores. Esas normas pueden relacionarse directamente con el proceso de mentoring o situaciones similares, por ejemplo, el período de prácticas de los profesores principiantes o cualquier aspecto parcial del programa de mentoring.

Para concluir, antes de la planificación e implementación del mentoring entre profesores, se debería comprobar si existe algún decreto o ley que determine el programa. También se debería tener en cuenta que la normativa legal es cambiante y se puede modificar. Es por ello por lo que se recomienda la asistencia de los organismos supervisores, que cuentan con especialistas en ley en el campo de la educación.



Ejemplos de legislación vigente el día 30 de septiembre de 2015:

POLONIA – las actividades de mentoring podrían estar relacionados con la aplicación de la inserción laboral de los docentes principiantes en el sistema de promoción profesional del maestro formal, que está regulado por:

- a) Ley Parlamentaria del 26 de enero de 1982, llamada “Estatutos del Profesor” Estatuto de la legislación (Dziennik Ustaw) de 2014 núm. 191 con cambios. Capítulo 3a. El progreso profesional de los docentes.
- b) Decreto del Ministerio de Educación del 1 de marzo de 2013 sobre la cuestión de la obtención de los grados de progreso profesional de los profesores - Estatuto de la legislación (Dziennik Ustaw) de 2013 núm. 393.

RUMANIA:

- a) Ley Educativa núm. 1/2011, que en el art. 247 párrafo 1 especifica la cualidad de mentor del profesor,
- b) Orden Ministerial núm. 5485 de 29/09/2011 llamada "Metodología para profesores mentores para coordinar las prácticas de los nuevos profesores para ocupar una plaza docente" y el anexo “Estatus del profesor mentor”.

GRECIA – no hay legislación para estas cuestiones.

PORTUGAL:

- a) Despacho nº 9488/2015 regula las cuestiones de ingreso de los nuevos profesores empleados con contratos a tiempo indefinido. Estos profesores tienen un “período de prueba” cuyo objetivo es evaluar la competencia del profesor y verificar si es capaz de adaptarse a los requerimientos del puesto. El profesor junior es supervisado por un profesor senior (designado por la dirección del colegio), quién define un plan individual para realizar. Este plan se centra en varios ámbitos, y trata de evaluar las habilidades didácticas, pedagógicas y científicas del profesor junior. Al final del período de prueba, ambos profesores (supervisor y supervisado) escriben un informe. Éstos serán posteriormente analizados por un juez externo (quién también es profesor).



- b) DL 43/2007, 22 de febrero define las condiciones requeridas para el comienzo de la actividad docente. Entre otras cuestiones, sobre las prácticas de los estudiantes dice que implican la práctica docente con un supervisor que tenga al menos cinco años de experiencia en la enseñanza.

TURQUÍA:

- a) Ley Educativa Nacional Básica Nr. 1739, Artículo 43 Párrafo 6 (desde 2014) titulado La Profesión Docente define las calificaciones generales de los profesores.
- b) El Reglamento relativo a la designación y sustitución de Profesores de Organizaciones Educativas dependiente del Ministerio de Educación Nacional (Milli de Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği) del 17 de abril 2015 regula la evaluación de los maestros principiantes a través de un examen nacional administrado por el Ministerio de Educación Nacional, y entrevistas dirigidas por el director de la escuela, un profesor senior y un inspector de acuerdo con la Matriz de Evaluación del Desempeño para Profesores Principiantes.

ESPAÑA:

- a) La Ley EDU/2886/2011, 20 de octubre, regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación docente. En los artículos 6 y 7 se explican los proyectos formativos en los centros educativos, como seminarios, grupos de trabajo y congresos, estando un tutor a cargo de las actividades en línea para ofrecer ayuda y orientación a los profesores que participen en estas actividades. En el párrafo 3 del artículo 6, se explica que los grupos de trabajo serán coordinados por uno de los participantes (que son profesores), y el párrafo 4 enuncia que los proyectos de formación en los centros educativos están basados en el trabajo colaborativo entre iguales.
- b) ECD/686/2014, 23 de abril, en el Artículo 21 explica que la tutoría y orientación de los estudiantes (individualmente o en grupo) en la educación primaria es parte de las funciones del profesor, que deberá proporcionar ayuda y orientación en caso de haber problemas cuando sea necesario.
- c) ECD/1361/2015, 3 de julio, en el Artículo 16, llamado “Tutoría y orientación” también proclama que la tutoría y orientación de alumnos en la educación secundaria también es



parte de los deberes docentes, que tendrá como objetivo el desarrollo integral y equilibrado de los alumnos.

Es importante mencionar la documentación que se requiere que preparen los profesores. Los docentes están obligados por ley a preparar ciertos documentos relacionados con su trabajo, y llevar a cabo esta tarea puede ser particularmente difícil para los nuevos profesores. Algunos ejemplos de los documentos más relevantes, desde Polonia²⁹, son:

- Plan de estudios, describe la implementación de las tareas educativas. El profesor elige el plan de estudios de entre aquellos que están publicados y certificados por el Ministerio de Educación.
- Programa básico, elaborado por el Ministerio de Educación, describe los objetivos educativos, tareas del colegio y resultados de aprendizaje de un cierto nivel educacional.
- Plan didáctico, elaborado por el profesor, presenta la distribución del material de aprendizaje de una asignatura concreta para un cierto nivel de educación.
- Sistema de evaluación de rendimiento del estudiante, elaborado conjuntamente por los profesores. Depende de cada colegio, o de cada asignatura.
- Escenario de enseñanza, elaborado por cada profesor para ayudar a la planificación e implementación de las lecciones impartidas por ellos.
- Registro de clase, para la documentación del rendimiento, asistencia e implementación del plan didáctico de los estudiantes. Cada vez está más disponible en formato electrónico con acceso por parte de los padres para monitorizar el rendimiento del niño.

Los arriba mencionados son solo ejemplos de la documentación que los profesores deben aprender y dominar. Es por ello que merece la pena considerar incluir entre las actividades de mentoring la adquisición de habilidades a la hora de preparar la documentación docente. Además, como esta carga de trabajo coincide con el principio del año escolar, se recomienda prever actividades de mentoring relacionadas con el tema de la documentación desde el principio, quizás incluso antes del comienzo del curso escolar.

²⁹ Dobies, I. (n.d.). Dokumentacja pracy nauczyciela [Presentación PowerPoint], <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.



Referencias:

Dobies, I. (n.d.). Dokumentacja pracy nauczyciela [PowerPoint slides]. Recuperado de <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.



2.4 Qué significa ser profesor: responsabilidades, deberes, derechos. Enseñar.

Deberes, responsabilidades y derechos del profesor.



¿Qué significa ser profesor? Es difícil contestar a esta pregunta, ya que el profesor tiene que llevar a cabo diferentes roles a la hora de planear, organizar y dirigir sus lecciones: ‘organizador’, ‘gestor’, ‘director’, ‘moderador’, ‘consejero’, ‘fuente’, ‘instructor’, ‘tutor’, ‘examinador’, ‘evaluador’, para nombrar algunos.

"Brown, H. Douglas (2007) menciona que los profesores pueden jugar muchos roles a lo largo de la enseñanza y esto puede facilitar el aprendizaje. Su habilidad para llevar esto a cabo efectivamente dependerá en gran medida de la relación que establezcan con sus alumnos, y de su propio nivel de conocimiento y habilidades. "

Además, el profesor tiene una serie de deberes y responsabilidades dentro y fuera del aula, entre las principales se incluyen:

- Preparar la planificación de lecciones, clases, y evaluar el progreso de los estudiantes;
- Motivar a los estudiantes y actuar como profesor consejero para los estudiantes;
- Mantener la disciplina en el aula;
- Enseñar de acuerdo a las necesidades educacionales, capacidades y logros de los estudiantes individualmente y en grupo;
- Asignar trabajo, corregir y poner nota en trabajos realizados por sus alumnos;
- Evaluación, registro y presentación de informes sobre el desarrollo, progreso, logros y comportamiento de los estudiantes;
- Comunicarse con los padres acerca del progreso de los estudiantes;
- Comunicarse, consultar y cooperar con otros miembros de la plantilla del colegio, incluyendo aquellos con puestos de especial responsabilidad y padres/tutores para asegurar el bienestar de los estudiantes;



- Revisar y evaluar la enseñanza y estrategias de aprendizaje, metodologías y programas propios en concordancia con las pautas del Marco Nacional de Planes de Estudios;
- Participar en reuniones del colegio;
- Compartir en todo lo posible y de manera razonable la gestión eficaz, el orden y la disciplina del colegio.

La lista de deberes y responsabilidades de los profesores es indudablemente larga, y cambia de un país a otro, en ocasiones incluso de un colegio a otro. Los anteriormente mencionados son comunes a la mayoría de sistemas educativos.

Aunque se ha empleado mucha tinta en la definición de los deberes de los docentes, se ha escrito poco sobre sus derechos. Gill y Macmillan resaltan lo siguientes:

- El derecho a la seguridad física, emocional, social, intelectual, creativa y sexual.
- El derecho al respeto de los estudiantes, compañeros, líderes y padres.
- El derecho a enseñar en un ambiente de orden y atención.
- El derecho a demandar estructuras sociales dentro del colegio que garanticen el respeto de los derechos de los profesores.
- El derecho a pedir ayuda cuando sea necesario.
- El derecho a un liderazgo justo y efectivo por parte del director y subdirector del colegio.
- El derecho a expresar cualquier necesidad o queja que se pueda tener.

Es esencial que estos derechos sean respetados por ambas partes. Solamente entonces serán capaces los profesores de centrarse en su tarea principal: la enseñanza.





¿Qué es la enseñanza?

Enseñar es proveer la cantidad de apoyo necesaria para asegurarse de que el aprendizaje tiene lugar. Para que esto ocurra, el profesor debe saber qué necesita el alumno y cómo enseñarlo. El ciclo de enseñanza y aprendizaje se compone de cuatro elementos clave: **valoración, evaluación, planificación y enseñanza**. El ciclo de enseñanza y aprendizaje describe el proceso mediante el cual los profesores toman decisiones profesionales instruccionales y después actúan en base a esa decisión. La meta de cualquier enseñanza es producir nuevo aprendizaje, que en respuesta proporciona una nueva muestra de valoración para ser evaluada por el profesor.

Obviamente, la valoración es una parte indispensable del ciclo de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe crear las condiciones adecuadas bajo las que la evaluación apoye el aprendizaje de los estudiantes, proporcione observaciones útiles para acciones correctivas y motive a los estudiantes para seguir estudiando.

La importancia de las observaciones no debe ser subestimada. A través de ellas, es posible:

- corregir errores,
- desarrollar la comprensión a través de explicaciones,
- generar más aprendizaje sugiriendo tareas de estudio más específicas.

En otras palabras, es el feedback lo que mantiene el movimiento del ciclo enseñanza-aprendizaje. El ciclo nunca termina. El profesor continúa preparando y dando sus clases. El profesor valora el trabajo del estudiante y evalúa su desempeño. Le da feedback y empieza de nuevo. Pero lo cierto es que el aprendizaje no tiene lugar sin el consentimiento del estudiante. El profesor ya no es la figura dominante en el aula. El estudiante está en el centro del ciclo. El estudiante decide si será receptor o no del conocimiento. Por lo tanto, todos los profesores deben adoptar un estudiante – método de enseñanza centrado, deben cambiar de la enseñanza al aprendizaje e intentar entender cómo aprenden sus estudiantes de cara a aumentar su habilidad de aprendizaje.



Säljö³⁰ describe que los estudiantes tienen una de las cinco concepciones del aprendizaje:

1. Aprendizaje como recibimiento pasivo de información.
2. Aprendizaje como memorización activa de información.
3. Aprendizaje como memorización activa de información o procedimientos, para ser usados en algún momento en el futuro.
4. Aprendizaje como entendimiento.
5. Aprendizaje como un cambio en la realidad personal: ver el mundo de diferente manera.

El profesor debe explorar y descubrir qué concepción de aprendizaje tiene cada estudiante y tenerlo seriamente en consideración al planificar y conducir la valoración. Como cada estudiante tiene unas necesidades y habilidades de aprendizaje únicas, no pueden ser todos valorados según el mismo criterio.

Se tiene que emplear un enfoque de valoración holística, que no se centrará en las debilidades del estudiante, sino que considerará todos los diferentes aspectos de la personalidad del estudiante. Por último, aunque no menos importante, la valoración debería elogiar el esfuerzo del estudiante y fomentar un mayor estudio.

Una valoración continuada durante el año escolar traerá consigo mejorados métodos y técnicas de enseñanza y mejores resultados de aprendizaje.

Para concluir, el trabajo del profesor es muy exigente y requiere una combinación de diferentes habilidades y cualidades. A los aspirantes a profesor se les proporciona una base teórica en la universidad o en cursos de formación para profesores. Se les enseña sobre las obligaciones y derechos del profesor, los diferentes roles que pueden tener durante una clase, los últimos métodos y técnicas de enseñanza y valoración, etc. En la práctica, sin embargo, los nuevos profesores se enfrentan con tantos problemas que se dan cuenta de que su conocimiento teórico no es suficiente para resolverlos.

Aquí es donde un mentor es realmente necesitado. Un mentor es un profesor más mayor, más experimentado, plenamente cualificado y bien formado, que asumirá la responsabilidad de

³⁰ Säljö, R. (1982) Learning and Understanding, Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



preparar, inducir e instruir a su mentorizado, el profesor principiante, sobre cómo hacer frente a todas estas cuestiones.

Bibliografía & Referencias:

The Rights and Responsibilities Of Teachers and Students. By Robert Day. Science Education 925 , Dr. Paul Vellom , July 1999.

Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools NASSP Bulletin December 2013 97: 350-377, primera publicación el 13 de Noviembre de 2013.

http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910_0502.htm.

<http://www.waverley.nsw.edu.au/uploads/pdf/Teacher%20Job%20Description.pdf>.

<http://teachwellnow.blogspot.co.uk/2012/03/classroom-teacher-roles-and.html>.

<http://www.ware.k12.ga.us/Handbook/Secondary%20pages/Teacherdutyandrespon.htm>.

H. Douglas Brown (2007) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language.

<http://www.gillmacmillan.ie/help/teachers/the-rights-of-teachers>.

SÄLJÖ, R. (1982) Learning and Understanding, Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



2.5 Cultura Organizacional. Mitos, relatos de héroes. Dimensiones Culturales. Remarques para determinar la cultura organizacional de un colegio



A pesar de que los colegios son percibidos de forma similar desde el exterior, cada uno de ellos tiene características y una cultura diferente que les diferencia de otros colegios. La cultura escolar es uno de los factores importantes que contribuyen a la eficiencia y éxito del colegio.

Existen diferentes definiciones de Cultura Organizacional. Uno de los expertos, Edward Sapir, identifica tres grandes significados de cultura:

- el significado técnico, que aspira a la unificación de todos los elementos humanos (la cultura humana coextendida, término idéntico a “civilización”),
- cultura como ideal de personalidad, en cuanto a educación y formación,
- cultura como genio de espíritu o nación.

Podemos, por lo tanto, concluir diciendo que la cultura organizacional se refiere principalmente a los valores, símbolos, rituales, ceremonias, mitos, actitudes y comportamientos típicos de una determinada sociedad. Estos elementos son después transmitidos de generación en generación. La cultura organizacional puede ser entendida como un modo de pensar, sentir y actuar, teniendo una enorme influencia en los resultados y evolución de una determinada organización.





Principales componentes de la cultura organizacional

Las formas en las que la cultura organizacional se manifiesta se enumeran en la siguiente ilustración:

Símbolos y Eslóganes

El símbolo – concepto que caracteriza el fenómeno organizacional, así como su manifestación en diferentes niveles. A veces se pueden usar símbolos en relación con otras culturas, para subrayar similitudes y diferencias.

Los símbolos representan objetos, eventos o maneras por los cuales uno puede presentar ideas. Reflejan la filosofía, los valores, las creencias y las expectativas que un empleado puede tener. A través de ellos, diferentes conceptos y comportamientos están siendo transmitidos y promovidos en el marco de una organización.

Los símbolos pueden tener diferentes formas. Pueden dividirse en símbolos de acciones, símbolos verbales o símbolos materiales:

- Los símbolos de acciones pueden entenderse como comportamientos, hechos que transmiten importantes significados para los participantes venidos de una determinada organización.
- Los símbolos verbales pueden encontrarse bajo la forma de eslóganes, logos, bromas, historias graciosas, expresiones particulares, etc.
- Símbolos materiales: una forma de diseñar edificios, arquitectura, las oficinas, los muebles utilizados, la ropa, etc.

Cada colegio tiene sus propios símbolos, que son utilizados por la dirección escolar/ directores para expresar ciertos valores, la cultura organizacional o su visión en relación al futuro.

Los valores de la organización

La cultura organizacional es definida por las creencias, valores y normas relacionadas con el comportamiento que representan el nivel básico de la percepción de los participantes en relación



a las cosas que pasan en la organización, aspectos que son requeridos y aceptados, así como potenciales amenazas. Las normas y valores en organizaciones requieren una percepción común en las cosas que son importantes, positivas y deseadas en esa determinada organización. De esta manera, los ideales y comportamientos que los participantes de la organización deben aceptar pueden ser anunciados.

Algunos de los ámbitos en los que podemos identificar los valores del colegio son: desempeño, competencia, competitividad, innovación, calidad, atención al cliente, trabajo en equipo, cuidado y consideración a las personas. Por ejemplo, según una investigación realizada en colegios Rumanos sobre las diferentes culturas organizacionales existentes³¹, se detectaron los siguientes valores (por orden de preferencia): orden, estudio, personas, supervivencia, red laboral, poder, éxito personal.

Normas de conducta

Normas son aquellas que describen conductas reconocidas y aceptadas por todos los miembros del grupo, subrayando las conductas esperadas por los grupos participantes desde dentro y fuera de la organización.

Cada organización, también un colegio, tiene su propio código específico, como reflejo de sus miembros, de las actividades y de los objetivos establecidos. Los códigos dan nuevos significados, connotaciones específicas a algunas palabras seleccionadas por los participantes de las organizaciones. Una forma particular es la jerga, usada por los miembros de la organización para comunicarse de una forma más fácil. Si un miembro de la organización no sabe y no puede utilizar la jerga, es evidente que no es parte del grupo.

Rituales y ceremonias

Los rituales y las ceremonias representan algunas de las formas más visibles de comportamiento simbólico en una organización. Los rituales son acciones planeadas, normalmente con un contenido emocional, que subrayan las maneras de expresión de la cultura organizacional. De esta forma, se confirman y reproducen los modelos sociales.

³¹ Iosifescu, S. Culturi organizaționale în școala românească, I, II, ISE, 2001, 2002.



Podemos distinguir los siguientes tipos de rituales:

- personal, desarrollado por el individuo y relacionado con su rol en la organización;
- concentrado en tareas / objetivos, que se centran en la actividad desarrollada por una o más personas;
- social, iniciado por grupos informales;
- organizacional, con una mayor formalización de estos eventos.

El rol del ritual es reforzar la cultura organizacional, para reducir el estrés y transmitir mensajes simbólicos al exterior. Los rituales son específicos para las culturas organizacionales y son a menudo percibidos como reglas de comunicación no escritas. Ayudan a reforzar la identidad individual y de grupo, subrayando lo sólida que puede ser la cultura organizacional. La ceremonia implica una manifestación colectiva, formal y solemne que subraya la tradición e historia de la organización. Es un evento que focaliza la cultura organizacional y que se mantiene en la memoria colectiva durante un largo período. Con ceremonias entendemos jubileos, aniversarios, la apertura de un nuevo colegio, el establecimiento de nuevos programas de especialización, o celebraciones de la institución.

Con estas ceremonias se crea una mayor unidad entre los miembros de la organización, se expresan sentimientos de orgullo, nuevos miembros son iniciados, se desarrollan relaciones, se crea el sentimiento de esperanza.

Historias y mitos

Las **historias** inician la nueva entrada en lo que significa la vida de la organización, facilitando el significado que debe dar a los diferentes eventos. Las historias están basadas en hechos reales, pero también contienen elementos de la imaginación ficticios, ya que son transmitidos de boca en boca, creación oral que lleva la marca.

Las **leyendas** son historias que muestra la singularidad de un grupo o líder de una manera simple pero simbólica, hablando al mismo tiempo sobre la historia de la organización.

Los **escenarios** son historias sobre el futuro de la organización, como los líderes se lo imaginan en su intento de anticipar su rol y posición en eventos futuros.



El **mito** es uno de los conceptos más sensibles y difíciles de vincular con los eventos reales de una organización. Los mitos también pueden ser entendidos como metáforas de la organización, como una forma de expresión que verbaliza mensajes simbólicos más allá del propio contenido de las palabras, frases. Al final, un mito es similar a una historia o una leyenda, ambas en contenido y propósito. Los mitos comunican creencias básicas, valores que no siempre pueden ser apoyados con hechos.

Análisis de la cultura organizacional en colegios

No existe un tipo válido universal de cultura de la institución. La cultura no puede ser prestada, no puede ser imitada. Se desarrolla gradualmente y es única. Podemos también decir que no existe la gestión de la cultura, sino justamente el tipo de gestión que tiene en cuenta el concepto de cultura, ya que también existen líderes atentos a estas cuestiones.

Según Emil Paun (1999)³², varios factores intervienen en el clima del colegio y/o cultura, algunos de los cuales son fácilmente observables, mientras que otros tienen una acción menos evidente. Por ejemplo:

- Factores estructurales, relacionados con la estructura de la organización, es decir, la distribución de los estatus y roles que tienen los individuos de la organización. De estos, los más importantes son: tamaño del colegio, recursos humanos por edad y sexo, el grado de homogeneidad de la formación, etc.
- Factores instrumentales que tienen las condiciones y los medios para conseguir las metas de la organización. Hablamos del entorno físico, base material, las relaciones entre los trabajadores del colegio, el estilo de gestión del director y equipo, etc.
- Factores socio-afectivos con un rol directo en la motivación de los participantes del colegio. En esta categoría podemos encontrar factores que promueven la aceptación/rechazo, afecto/indiferencia, relación personal con el director y su equipo, satisfacción/descontento con el trabajo escolar, oportunidades de promoción.

³² Păun, E. Școala – abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.



Tal y como Daniela Ion Barbu nos ha enseñado, existen seis tipos de ambiente escolar, hablando sobre ello literatura especializada: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternalista y cerrado. Según las opiniones de otros investigadores, podemos distinguir:

- Clima abierto: se caracteriza por la cooperación y colaboración entre los miembros del equipo. Éstos muestran respeto y apoyo mutuo. Los participantes muestran profesionalidad, estando totalmente centrados en alcanzar los objetivos. El director apoya a los empleados y al personal, es un ejemplo para sus empleados y respeta a aquellos con los que trabaja. Entre estos tipos, existe la autonomía, lo que resulta en no sentir la influencia de las normas, guías y control burocrático;
- Clima cerrado: asume una total falta de interés de los profesores, que carecen de motivación, y desarrollan su actividad con rutina, indiferencia y desvinculación. El director practica una dirección ineficiente pero autoritaria usando un control excesivo, asignando tareas rígidas y poco atractivas.
- El clima acomodado se representa mediante un director rígido, autocrático, intentando controlar por cualquier medio todo lo que ocurre en el colegio. A pesar de esta situación, los profesores, caracterizados por un alta profesionalidad, dedicación y motivación, ignoran la conducta del director y se dirigen ellos mismos. Compañerismo, espíritu de equipo y placer por trabajar para el beneficio del colegio predominan entre los profesores.
- El clima desacomodado es típico de colegios en los que sólo el director demuestra profesionalidad. Éste está altamente motivado e implicado, mostrando apertura y comportamiento de apoyo. Por otra parte, tenemos profesores que están desinteresados, desvinculados e incluso interesados en sabotear el esfuerzo hecho por el director del colegio en su intento de alcanzar sus objetivos. Los profesores orientados al director, constantemente intentando estimular a su plantilla, les respeta y les ofrece maneras para triunfar profesionalmente, mientras otros profesores no se llevan bien ni entre ellos ni con su director.

Entre las cuatro dimensiones, la opción preferida es evidentemente el colegio con un ambiente abierto en el que los participantes se sienten parte de una gran familia, sin experimentar presión o normas innecesarias o conductas que encorsetan o frenan. Como resultado, la satisfacción laboral es visible, los miembros del colegio están altamente motivados y el desempeño es acorde.



Como conclusión, debemos recordar la observación del profesor Emil Paun sobre que “no existen ambientes ideales, pero parece que podemos hablar de ambiente eficientes o menos eficiente.”³³

Bibliografía y Referencias:

Achua, C. *Effective Leadership*. Fourth Edition. South-Western Cengage Learning, 2010

Cooke, R, Lafferty, J. *Organizational Culture Inventory*, Human Synergetics, Plymouth, 1989

Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M., Richard, W., *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, Sage Publication, Beverly Hills, 1986

Francis, D., Woodcock, M. *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 1990

Harrison, R. *Understanding your organization's character*, Harvard Business Review nr. 5, 1972.

Hofstede, G. *Cultures and Organizations*, Harper Collins Business, London, 1994.

Hoy, W., DiPaola, M. *Improving schools. Studies in Leadership and Cultures*. Information Age Publishing Inc. 2008, USA

Koys, D, De Cottis, T. *Inductive measures of organizational climate*, Human Relations, 1991.

McCaffery, P. *The Higher Education Manager's Handbook*. Second Edition. Taylor & Francis, New York 2010.

³³ Păun, E. Școala – abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.



Ouchi, W., G., *Theory Z*, Addison . Wesley, Reading, Mass., 1981

Pascale, R. *The Paradox of corporate culture. Reconciling ourselves to socialization*, California Management revue, 27 (2), 1985.

Peters, T., Waterman, R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York, Harper & Row, 1982

Schein, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Boss, San Francisco, 1992

Trompenaars, F. *Riding the waves of culture. Understanding cultural di-versity in business*. Nicholes Brealey Publishing, London, 1993.

Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I, II*. Edi-tura Polirom, Iași, 2004, 2007.

<http://www.geerthofstede.nl/geert.aspx>.



2.6. Gestión estratégica y gestión de calidad



Las instituciones, como los organismos, viven en un ambiente como parte de un sistema mayor. Las condiciones ambientales fuerzan a los organismos a adaptarse a las nuevas circunstancias. Las instituciones están formadas por reglas e individuos. Al igual que los individuos, las reglas, teniendo limitaciones internas y externas, que rigen una institución también evolucionan con el tiempo. El conjunto más básico de normas de una institución es su estilo de dirección. La dirección es el núcleo del sistema organizacional que gira en torno a tomar decisiones sobre “planificación, organización, empleados, dirección y control”³⁴. Nanda³⁵ enfatiza la singularidad de este núcleo central de gestión que no se encuentra en otras actividades.

La dirección es una actividad humana antigua y ha cambiado radicalmente con el tiempo. El concepto de dirección estratégica es relativamente nuevo y puede ser datado de 1911 cuando Frederick W. Taylor publicó su famoso libro titulado “*The Principles of Scientific Management*”. Grandes cambios en los ámbitos empresarial y académico han ayudado a que el tema de la gestión estratégica cambie en el último siglo. Coskun³⁶ habló sobre este cambio revolucionario en la ciencia de la gestión y afirmó que “*la gestión estratégica es un enfoque de gestión integral que incorpora numerosos elementos de la teoría de la ciencia de la gestión*”. Al principio, este nuevo estilo de dirección fue definido como una planificación a largo plazo, después evolucionó a planificación estratégica, y finalmente se le llamó dirección estratégica³⁷.

³⁴ Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Management: Series in Management*, McGraw-Hill, p. 130.

³⁵ Nanda, J. K. (2006). *Management Thought*, Sarup & Sons.

³⁶ Coskun, S. (2011). *Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration*, *TODAI's Review of Public Administration*, 5(2), pp. 59-94. Disponible en: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration.

³⁷ Ugboro, I. O. and Obeng, K. (2005). *The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations*, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, the report prepared for U.S. Department of Transportation, p. 5.



Se han realizado numerosas definiciones sobre la gestión estratégica, pero se puede definir simplemente como *“una herramienta para estimar el futuro y situar a la institución en la mejor posición posible para el éxito futuro”*³⁸. A pesar de que la gestión estratégica comenzó en el sector empresarial privado, los gobiernos también aplicaron este nuevo enfoque a sus funciones. Las instituciones son mantenidas por varias fuerzas internas y externas para adaptar sus estilos de dirección. La dirección estratégica es un enfoque efectivo para afrontar estos retos emergentes. Las instituciones educativas respondieron a las demandas de cambio y evolución de las condiciones de la sociedad de un modo similar y adaptaron sus estructuras internas y sus funciones. Mediante la implementación del enfoque de gestión estratégica las instituciones educativas se centran en metas estratégicas y operativas, objetivos y estrategias basadas en políticas organizacionales, programas y acciones designados para lograr los fines de la institución y los resultados deseados³⁹. El éxito de la institución deriva de la correcta implementación de planes estratégicos que incluyen todas las áreas funcionales de una institución educativa.

Las instituciones educativas se han implicado en la gestión educativa para optimizar sus funciones. Mientras la planificación estratégica es un componente central de la gestión estratégica, la planificación estratégica y la gestión estratégica no son lo mismo. Por eso, la clave para una gestión estratégica exitosa es un plan estratégico bien preparado y documentado. En términos generales, planificación estratégica es el proceso de decisión sobre objetivos a largo plazo de una organización. La planificación estratégica se introdujo después de los años ochenta, con gran parte de la literatura temprana centrada en aplicaciones de gobierno local⁴⁰. El Balanced Scorecard Institute⁴¹ definió la planificación estratégica en detalle como una actividad de gestión organizacional empleada *“para establecer prioridades, focalizar la energía y los recursos, reforzar las operaciones, asegurar que los empleados y otros accionistas estén trabajando para metas comunes, establecer acuerdos sobre resultados/efectos, y evaluar y ajustar la dirección de la organización en respuesta a un entorno cambiante”*. Para una gestión

³⁸ Van Niekerk, E.J., Du, P. & Van Niekerk, P. (2006), “Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension”, *Africa Education Review*, 3(1), pp. 84-99.

³⁹ Kahveci, Tuba Canvar & Taskin, Harun (2013). “Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170.

⁴⁰ Poister, T. H. and Streib, G. (2005). “Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades”, *Public Administration Review*, 65 (1), pp.45-56.

⁴¹ Balanced Scorecard Institute, (2015). *Strategic Planning Basics*. Disponible en: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>.



estratégica exitosa se necesita un plan estratégico efectivo. Dado que un plan estratégico es un documento escrito, entonces una gestión estratégica es la suma de las actividades que transforman el plan estático en acciones. Por lo tanto, es posible decir que *“una gestión estratégica asegura que primero tenga lugar el plan estratégico y después se convierta en un proceso flexible “vivo”, no un documento fijo inalterable”*⁴². Históricamente, la gestión ha sido llamada como una forma de “arte”; de ahí que ocurran discrepancias entre el plan escrito y su aplicación.

Un plan estratégico se desarrolla con un horizonte temporal de más de dos años, y generalmente se desarrolla con una proyección de cinco años⁴³. Existen ciertos pasos a seguir para crear un plan estratégico. A pesar de que los métodos de creación de planes estratégicos cambian en diferentes marcos, la mayoría de ellos siguen un patrón similar. La Financial Marketing Agency⁴⁴ enumeró los cuatro pasos básicos en un plan estratégico. Un plan estratégico exitoso debe contar con (1) análisis y evaluación de los factores internos y externos actuales, (2) la formulación de la estrategia, en la que se realiza una documentación detallada del plan estratégico básico de la organización, (3) la ejecución de la estrategia, en la que el plan documentado se convierte en un proceso factible y práctico para todos los participantes y (4) la evaluación del plan implementado, en la que los procesos de gestión estratégicos son perfeccionados. Como es obvio en el segundo paso de esta formulación, la planificación estratégica es una de las actividades de la gestión organizacional. Básicamente, *“gestión empresarial una planificación y presupuesto”*⁴⁵.

Seguir estos pasos comunes ayudará a la institución educativa a crear un sólido plan estratégico. Estos planes también tienen algunos atributos comunes. La Association for Strategic Planning (ASP) desarrolló algunos criterios para la evaluación de marcos de planificación estratégica y gestión estratégica. Así que un buen plan estratégico debe ser simple, claro y

⁴² Luxton, A. (2005). Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management Series Number 1, General Conference Department of Education, Silver Spring, MD, p. 8.

⁴³ New Mexico Tech, (2013). Strategic Planning Overview. Disponible en: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>.

⁴⁴ Financial Marketing Agency (2013). Strategic Management and Planning, Disponible en: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>.

⁴⁵ Vinzant, J.C. and Vinzant, D.H., (1996). “Strategic Management And Total Quality Management: Challenges And Choices”, Public Administration Quarterly, 20(2), pp. 201-219. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40861675>.



práctico. Además, siguiendo los criterios de la ASP⁴⁶, es posible afirmar que un plan estratégico debe ser capaz de (1) mantener el fin en la mente, (2) transformar efectivamente una organización en alto rendimiento, (3) proporcionar a los tomadores de decisiones una información más procesable, (4) evaluar el entorno externo e interno, (5) clarificar las necesidades y expectativas de los clientes y accionistas, (6) incluir iniciativas estratégicas en los proyectos de mejora de actuación, (7) adaptar e integrar la estrategia según la cultura organizacional y el sistema.

Crear un plan estratégico meticuloso e implementarlo con un enfoque de gestión estratégica no significa necesariamente que una organización vaya a alcanzar todos los retos satisfactoriamente, sino que incrementa significativamente las posibilidades. El beneficio aparente de involucrarse en una gestión estratégica es tan grande que las organizaciones aún están implementándola con una tasa creciente. Lerner⁴⁷ enumeró los numerosos beneficios de la gestión estratégica para las instituciones educativas. Aún más importante, la gestión estratégica permite una implementación sistemática de una estrategia predefinida. En primer lugar, trabajar con un enfoque de gestión estratégica crea un marco para determinar la dirección que una institución educativa toma para alcanzar su futuro deseado. Dentro de este marco todos los socios y accionistas participan y trabajan conjuntamente hacia el cumplimiento de los objetivos. Esta participación aumentará finalmente la visión de los electores y les animará a reflexionar creativamente sobre la dirección de la estrategia. La gestión estratégica también permite el diálogo entre los participantes, mejorando la comprensión de la visión de la organización, y fomentando el sentido de propiedad del plan estratégico, y de pertenencia a la organización. Mediante la gestión estratégica la institución educativa alineará sus metas con el ambiente y establecerá sus prioridades para lograr los objetivos deseados.

En una institución educativa, en términos generales, un proceso de planificación y gestión estratégica exitosa debe reconocer algunas cuestiones⁴⁸. Para empezar, el plan institucional debe

⁴⁶ Association for Strategic Planning, (2015). Best Practices for Strategic Planning & Management. Disponible en: http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=%22best+and+practices%22.

⁴⁷ Lerner, A. L. (1999). A Strategic Planning Primer for Higher Education, College of Business Administration and Economics, California State University, Northridge. Disponible en: http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf.

⁴⁸ Luxton, A. (2005). Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management Series Number 1, General Conference Department of Education, Silver Spring, MD, p. 8-11.



sincronizarse con la planificación en la comunidad educativa más amplia del país. El proceso también debe reconocer que la estrategia y la planificación en los negocios y en la educación son diferentes, por esta razón, es necesario un enfoque de gestión estratégica diferente. Dado que la toma de decisiones tiende a ser más de arriba hacia abajo en los negocios, la gestión también se lleva a cabo en un ambiente que está más estrechamente unido que en las instituciones educativas. A diferencia que en la empresa, las instituciones educativas tienen estilos de funcionamiento más normativos. Dentro de este entorno, el manejo cuidadoso del cambio será de vital importancia para evitar obstáculos innecesarios, por lo tanto, el plan estratégico y el proceso de planificación deben ser flexibles y permitir cambios y respuestas rápidas a las oportunidades y los desafíos externos e internos.

La planificación estratégica es la columna vertebral de la gestión estratégica, pero el éxito de la gestión estratégica se basa principalmente en el capital humano. Apoyando este argumento, Kantardjieva⁴⁹ sugiere que *"la gestión estratégica representa el concepto de cómo utilizar (los administradores) los recursos de la organización de la manera más eficiente posible, con la variable entorno como punto de referencia"*. Así, aparte del plan estratégico, la gestión estratégica también requiere una evaluación de *"la capacidad de organización, tales como la capacidad administrativa, la estructura de poder, la cultura, la estructura organizativa y de liderazgo"*⁵⁰. Por último, la gestión estratégica es un enfoque de gestión contemporánea como un proceso dinámico en el que se requiere una actividad de toma de decisiones constante en base a la información recibida de los procesos educativos y otros requisitos circunstanciales.

⁴⁹ Kantardjieva, M. (2015). "The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management", Journal of Economics, Business and Management, 3(5), pp. 537-541. Disponible en: <http://www.joebm.com/papers/242-M10006.pdf>.

⁵⁰ Coskun, S. (2011). Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration, TODAY's Review of Public Administration, 5(2), p. 63. Disponible en: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration.



Bibliografía y Referencias:

Association for Strategic Planning, (2015). Best Practices for Strategic Planning & Management. Available at: [http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms="Align+Strategy+and+Culture"](http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=\)

Balanced Scorecard Institute, (2015). Strategic Planning Basics. Available at: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>

Coskun, S. (2011). Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration, *TODAI's Review of Public Administration*, 5(2), pp. 59-94. Available at: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration

Financial Marketing Agency (2013). Strategic Management and Planning, Available at: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>

Kahveci, Tuba Canvar & Taskin, Harun (2013). "Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170

Kantardjieva, M. (2015). "The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management", *Journal of Economics, Business and Management*, 3(5), pp. 537-541. Available at: <http://www.joebm.com/papers/242-M10006.pdf>

Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Management: Series in Management*, McGraw-Hill.

Lerner, A. L. (1999). *A Strategic Planning Primer for Higher Education*, College of Business Administration and Economics, California State University, Northridge. Available at: http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf



Luxton, A. (2005). *Strategic Planning in Higher Education*, The Higher Education Management Series Number 1, General Conference Department of Education, Silver Spring, MD.

Nanda, J. K. (2006). *Management Thought*, Sarup & Sons.

New Mexico Tech, (2013). *Strategic Planning Overview*. Available at: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>

Poister, T. H. and Streib, G. (2005). "Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades", *Public Administration Review*, 65 (1), pp.45-56.

Ugboro, I. O. and Obeng, K. (2005). *The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations*, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, the report prepared for U.S. Department of Transportation.

Van Niekerk, E.J., Du, P. & Van Niekerk, P. (2006), "Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension", *Africa Education Review*, 3(1), pp. 84-99.

Vinzant, J.C. and Vinzant, D.H., (1996). "Strategic Management And Total Quality Management: Challenges And Choices", *Public Administration Quarterly*, 20(2), pp. 201-219. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40861675>



Parte 3: Implementación del Modelo de Mentoring en Secundaria y Bachillerato

3.1. Planificando las actividades del mentor



Cada experiencia de la relación de mentor-mentorizado es particularmente diferente en función de las definiciones individuales del mentoring⁵¹. Por lo tanto, para establecer pautas de un programa de mentores tenemos que ser conscientes de que se trata de la gestión de los diferentes participantes, por lo que es esencial dedicar tiempo y trabajo a la planificación⁵².

En este capítulo le sugerimos algunos pasos que pueden ser útiles para aquellos que creen que el mentoring es beneficioso para la enseñanza y para aquellos que están interesados en la ejecución de esas actividades.



PASO 1 – Presentando la validez del mentoring en la escuela

El paso más importante es conseguir el apoyo institucional de los administradores de la escuela⁵³. Van a tener un papel decisivo en la difusión de los programas y en los mentores y la contratación de mentorizados aprendices. La implementación del mentoring en la escuela

⁵¹ Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., Parkhurst, C., King, C. & Wizwer, P. (2005). Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 5, 1-13.

⁵² Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M.L. & de Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario. *Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa*. Vol. 2, pp. 133-151.

⁵³ Ibidem.



depende de la gestión de la misma, por ejemplo, de su director o jefe de estudios. Éstos podrían iniciar las actividades de mentoring entre los maestros en su centro si les resulta relevante. Podría aparecer una necesidad de ayuda desde las instituciones que supervisan las escuelas (por ejemplo, la autoridad educativa local o regional). Es muy importante que el órgano de dirección del centro esté convencido acerca del mentoring para que se puedan tomar decisiones de apoyo, así como supervisar adecuadamente la ejecución del programa.

Es necesario que el director del centro o el jefe de estudios conozcan adecuadamente lo que es el mentoring entre profesores y que lo consideren necesario para su escuela. ¿Quién debe informar a estas personas sobre las oportunidades que ofrecen los programas de mentoring y convencerles de sus efectos positivos? Depende. La iniciativa puede recaer en un organismo de supervisión, en instituciones de formación de formadores o en los profesores mismos. En el caso de que la iniciativa venga desde fuera del órgano de gestión, el objetivo principal es reunirse con el director y/o jefe de estudios para explicarles las ventajas de los programas de mentoring. En este punto es importante comprender si la gestión del centro educativo es consciente de la importancia de estas actividades para mejorar el ajuste dentro de la escuela, la satisfacción laboral de los profesores, la mejora de las estrategias pedagógicas y en consecuencia el incremento del éxito de los estudiantes.

Vale la pena investigar si las actividades de mentoring se han implementado en esta escuela anteriormente y con qué resultados. Si terminó con no muchos efectos positivos, las razones de ello deben ser reconocidas y en base a esa experiencia se orientarán las conversaciones con el director/jefe de estudios.

Además, como no queremos sobrecargar nuestros participantes, debemos aprovechar la oportunidad para comprobar si es viable integrar las actividades de mentoring en los planes del profesor. En suma, ya que implica una alta inversión personal, ¿qué beneficios tendrán los participantes? En esta reunión es importante mostrar los beneficios a todos los actores: la escuela, los profesores y los estudiantes.



PASO 2 – Analizando el contexto

Es importante comprender las características del contexto específico en el que se pondrá en práctica un programa de mentores.

Los siguientes son algunos ejemplos de preguntas que pueden ser hechas de manera informal a los maestros

- *¿Cómo ayudan los profesores a la integración de otros?*
- *¿Hay algún tipo de ritual entre colegas?*
- *¿Has intentado algo parecido al mentoring?*
- *¿Cuál es tu perspectiva sobre este tema? ¿Qué te parece el mentoring?*

Una pregunta importante es plantear cuál es la práctica real en las escuelas. Puede suceder que los maestros ya tienen actividades formales o informales que podrían integrarse en el programa de mentoring para que pueda ser más eficaz. Si no se ha hecho nada que se pueda utilizar podemos avanzar a la siguiente fase.

PASO 3 – Planificando el programa de actividades de mentoring (intervención)

Lo más importante es planificar adecuadamente todo bien al principio, ya que estas intervenciones son frágiles y si algunas actividades fallan pueden darse muchas bajas. Cuanto antes se inicie el programa más fructífero será el resultado⁵⁴. A continuación, se presentan algunos elementos en los que deberíamos incidir cuando planeamos un programa de mentoring.

3.1 – Selección de participantes

Para seleccionar a las personas que serán mentorizadas, el director/jefe de estudios de la escuela debe decidir si se quiere ayudar sólo a los maestros que son nuevos en la escuela o si también se considera que se puedan beneficiar de las actividades de mentoring los profesores que lleven en el centro un año.

⁵⁴ Boyle, P. & Boice, B. (1988). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 157-179.



El número de mentores y la forma de mentoring: que se realice uno-a- uno (un mentor y un mentorizado) o como tutoría de grupo (un mentor y varios mentorizados) depende del número de personas a mentorizar.

El siguiente paso es la elección y selección de los mentores. Debe hacerse con el apoyo de la dirección de la escuela. Las características de la persona mentora fueron descritas en el capítulo 2.1 . Papel y las responsabilidades de Mentor. Derechos, deberes , habilidades .

Tal como se describía allí, los siguientes criterios deben tenerse en cuenta para decidir si una determinada persona, en nuestro caso, un maestro/a, puede actuar correctamente como un mentor:

- 1) tiene las características personales adecuadas,
- 2) tiene el conocimiento, las competencias y la experiencia adecuadas para la profesión de profesor,
- 3) tiene la actitud y motivación adecuadas.

Las actividades del mentor deben basarse en su participación voluntaria en este rol. Para evitar el riesgo de la competencia entre el mentor y el mentorizado, se aconseja que enseñen diferentes materias.

3.2. – Enviar un mentor para la formación

Creemos que es necesario que los mentores reciban una formación especial para saber cómo desarrollar una relación de mentoring y cómo utilizar las herramientas disponibles.

Si el mentor no participó en formación de preparación para el mentoring entre profesores, les recomendamos que lo haga. Merece la pena buscar cursos y formación para mentores disponible a través de los centros e instituciones de formación de maestros (instituciones de formación de docentes) o bien a través de cursos on-line. Si no se encuentran cursos disponibles, el mentor podría utilizar el kit de formación del proyecto "MENTOR - Mentoring entre maestros de las



escuelas secundarias y superiores", accesible en el sitio web del proyecto: <http://edumentoring.eu>.

3.3. – Definir las actividades

Independientemente de seleccionar el mentor/es, el director o jefe de estudios del colegio debe decidir cuáles son las actividades de apoyo que dará al proceso de mentoring (por ejemplo, reuniones regulares de comunicación o de apoyo de mentores y/o mentorizados con el director del centro, seminarios especiales para los maestros principiantes, y otros).

El director o jefe de estudios debe considerar la preparación de una propuesta de acuerdo entre el mentor y el mentorizado. Al mismo tiempo, cabe recordar que la firma del acuerdo depende sólo de la voluntad de las dos partes. Como la escuela no es parte en un acuerdo de este tipo, no puede forzar ni al mentor ni al mentorizado a hacerlo, sólo puede sugerirlo.

Es fundamental preparar cuidadosamente la primera reunión del mentor y el mentorizado. Esta primera reunión podría comenzar con un mentor y un mentorizado definiendo cuáles son las necesidades del segundo, para juntos alinear los siguientes aspectos:

- a. Objetivos del mentoring/vision personal:
 - Lista de los objetivos del proceso de mentoring por orden de prioridad.
- b. Decisión sobre qué aspectos de mejora quieren solucionar y sobre los objetivos del aprendizaje:
 - Seleccionar uno o dos objetivos como punto de partida a partir de los que desarrollar un plan de acción de mentoring;
- c. Establecer un cronograma para desarrollar la visión y los objetivos:
 - Decidir la frecuencia de las reuniones entre mentor y mentorizado.
 - Fijar una fecha para realizar una valoración de progreso e introducir ajustes si fuera necesario.
- d. Decidir la periodicidad de las reuniones.



PASO 4 – Seguimiento

El seguimiento del programa de mentores la tarea del director de la escuela o del jefe de estudios. Es especialmente importante, si de acuerdo con las normas legales existentes existe la obligación de presentar la documentación administrativa del proceso de mentoring. Los participantes pueden ponerse en contacto con el jefe de estudios o la administración del colegio para presentar sus dudas y sus principales dificultades.

El jefe de estudios o la dirección de la escuela tienen que ser muy conscientes de los problemas interpersonales que pueden ocurrir, ya que sabemos que la relación entre mentor y mentorizado influye fuertemente en el resultado.

PASO 5 – Evaluación

El programa puede ser probado mediante el análisis de la evolución de los profesores mentores, a la vista de la información recogida a través de los diarios, cuestionarios, grupos de discusión, y/o entrevistas. La elección de los medios y herramientas para la evaluación recae en el jefe de estudios y/o director del colegio.

Las personas que evalúan también pueden hacer comparaciones entre los logros de los profesores que son mentores y los que no lo son, basándose en variables tales como la enseñanza, el absentismo y la relación con los estudiantes (Fagan y Walterm 2001). Sin embargo, sobre todo en este caso, tienen que tener cuidado para no pervertir el resultado de la intervención. El objetivo principal es la mejora del ambiente escolar, no el castigo de los profesores que tienen más dificultades para mejorar sus habilidades en su periodo inicial o de incorporación al centro.

PASO 6 – Mejora

Por último, el primer año del programa debe ser visto como un "año piloto"⁵⁵. Con la evaluación hecha es hora de entender cuáles han sido los puntos fuertes y débiles del proyecto. Entonces, si es necesario, se pueden aplicar mejoras al programa de mentoring.

⁵⁵ Kuyper-Rushing, L. (2001). A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment. *The Journal of Academic Librarianship*, 27, 6, 440–446.



Bibliografía y Referencias:

Boyle, P. & Boice, B. (1988). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 157-179.

Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M.L. & de Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario. *Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa*. Vol. 2, pp. 133-151.

Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10, 1, 57-69.

Kuyper-Rushing, L. (2001). A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment. *The Journal of Academic Librarianship*, 27, 6, 440-446

Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., Parkhurst, C., King, C. & Wizwer, P. (2005).

Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 5, 1-13.



3.2. Metodología requerida para la enseñanza/formación de adultos



El Mentoring como una forma de aprendizaje se conoce desde hace mucho tiempo. Hoy en día, se trata de una relación basada en la estrategia de aprendizaje de adultos. La teoría y la práctica de la educación de adultos se llama la andragogía. Originalmente utilizado por el educador alemán Alexander Kapp en 1833, la andragogía fue desarrollada como una teoría de la educación de adultos por Eugen Rosenstock-Huessy y se popularizó en los EE.UU. gracias al educador estadounidense Malcolm Knowles Pastor.

Malcolm S. Knowles dedicó dos de sus libros al tema de la andragogía:

- La práctica moderna de la educación de adultos: de la pedagogía a la andragogía. 1980. Chicago: Follett.
- La andragogía en acción. 1984. San Francisco: Jossey - Bass.

La teoría del aprendizaje andragógico propuesta por Malcolm S. Knowles contrasta con el enfoque pedagógico y los métodos de aprendizaje de los niños. Malcolm S. Knowles destaca las siguientes diferencias principal entre el aprendizaje de adultos y el de los niños:

1. **Auto-concepto:** La persona que aprende se ve de otra manera. Según algunas teorías pedagógicas el alumno depende del profesores y se encuentra subordinado a su voluntad. Es el profesor el que que lleva toda la responsabilidad del proceso educativo, quién establece los objetivos, métodos y formas de enseñanza . Mientras que en la andragogía el alumno es visto como un sujeto, independiente y con control sobre el proceso educativo. El maestro, o mejor dicho el facilitador, solamente está apoyando el proceso de revelar las necesidades de aprendizaje de los alumnos adultos y ayuda en la satisfacción de las mismas. El estudiante adulto debe participar en la creación del proceso de educación y el programa o en la elección de los métodos didácticos más adecuados.



2. **Experiencia:** hace referencia a la experiencia del estudiante. Un niño depende completamente del profesor y del conocimiento que se le proporciona. Los métodos dominantes para transferir la información se basan en “dar”. En el caso de los alumnos adultos, la experimentación es el método más influyente en los procesos educativos. El estudiante presta mucha más atención a lo que experimenta que al “paquete de información” que recibe de forma pasiva.

3. **Disposición a aprender:** la enseñanza a niños es un proceso organizado, dividido en temas definidos, con el foco en la transferencia de información (enciclopedismo como un método de enseñanza). Los adultos aprenden con entusiasmo sólo lo que consideran útil y práctico. Debido a esto, el aprendizaje de los adultos debe ser organizado de manera que satisfaga sus necesidades individuales, y adaptarse a sus posibilidades y expectativas.

4. **Orientación al aprendizaje:** es la actitud de aprender. Según M.S. Knowles, los niños aprenden lo que se espera por parte de los adultos, y para ganar su aprobación. Lo que es inseparable del proceso educativo por lo tanto es el temor a los fallos y a cometer errores. En el caso del aprendizaje de adultos, éstos tienen ciertas necesidades de competencias, de desarrollo personal y/o resolución de problemas. Es por eso que buscan la utilidad de los nuevos conocimientos y las habilidades en la práctica.

5. **Motivación para el aprendizaje:** En opinión de M.S. Knowles, la motivación intrínseca es la más importante para los estudiantes adultos. Como personas maduras, están más motivados por diversos incentivos internos, como la necesidad de autoestima, la curiosidad, el deseo de lograr determinados objetivos, y la satisfacción del deber cumplido.

La conciencia del profesor mentor de los principios del aprendizaje de los adultos es particularmente importante porque éste normalmente trabaja con niños y jóvenes. La actitud hacia la educación de la persona mentorizada debe ser diferente.

La pedagogía actual está cada vez más centrada en los métodos que estimulan la iniciativa y la independencia de los alumnos. En esos casos, las actitudes hacia la educación de los niños y de los adultos es similar. En cualquier caso, pretendemos contrastar los dos enfoques con el uso de



la pedagogía tradicional y la andragogía para remarcar los factores más importantes de la educación de adultos que el mentor debería tener en cuenta.

Bibliografía y Referencias:

Brookfield, Stephen D. (2004). Critical Thinking Techniques. IN: Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Galbraith, Michael W. (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Knowles, Malcolm S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.

Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey – Bass.

Wlodkowski, Raymond J. (2004). *Creating Motivating Learning Environments*, In Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.



3.3. Mentoring y Trabajo en Equipo.



El mentoring entre profesores se implementa con mayor frecuencia entre dos personas: un profesor-mentor y un profesor-mentorizado. Sin embargo, también se podría hacer como un grupo de mentoring: un mentor trabaja con un grupo de personas mentorizadas.

Independientemente de su forma, el mentoring es por definición un trabajo en equipo inspirador. No se puede lograr ningún resultado valioso de forma individual ya que la actividad requiere adaptación e intercambio de experiencias continuos, el resultado y los esfuerzos se aúnan con el fin de lograr la consecución de los mismos objetivos. Se trata de una comunicación eficiente, la construcción y el desarrollo de la relación, el desarrollo de la conciencia social, la presencia, la autenticidad, la claridad, la empatía y la capacidad de interacción. Aunque el mentoring podría parecer que establece una jerarquía formal entre mentor y mentorizado, la autoridad del mentor sólo es una autoridad informal generada por la experiencia y sobre la base de que tal autoridad debe fomentar el desarrollo de los conocimientos, competencias y actitudes solamente compartiendo y no mediante la imposición.

Los grupos son sin duda unidades de trabajo funcionales. Las personas que trabajan en el grupo actúan de acuerdo a los roles y estatus establecidos previamente y por lo general comparten normas y valores que rigen sus comportamientos dentro del grupo, y se relacionan con el objetivo común a alcanzar. La diferencia más importante que el trabajo en equipo trae no se refiere necesariamente a las competencias complementarias de los individuos, sino al compromiso de los miembros hacia los mismos objetivos y la misma dirección de la acción, mediante el intercambio de buen grado de las responsabilidades exigidas para alcanzar esa objetivos⁵⁶.



⁵⁶ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP – apoyo al curso, http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.



Las características más importantes de los equipos, en comparación con los grupos de trabajo, surgen de la **identidad** – los equipos comparten la misma comprensión del trabajo a realizar, los mismos valores y la imagen clara de la importancia del trabajo a realizar. La identidad del equipo es visible en las personas que expresan las tareas del equipo presentes y futuras utilizando el plural en lugar del singular. La identidad conducirá por lo tanto de forma natural a crear lazos más fuertes dentro del equipo, en lugar de las conexiones de trabajo, lo que genera otra característica definitoria del equipo - la cohesión.

La **cohesión** es, pues, otra característica importante que los equipos desarrollan, a diferencia de los grupos de trabajo. La cohesión viene dada por el espíritu del equipo, es decir, el estado de ánimo del equipo con el que todos los miembros son capaces de identificarse. La cohesión determina compromiso con el mismo propósito y el cumplimiento consciente de las tareas que implican una responsabilidad compartida y una respuesta rápida a las nuevas situaciones y desafíos. Esto genera otra característica distintiva de los equipos, que es la flexibilidad.

La **flexibilidad** proporciona a los equipos una gran ventaja, compartiendo responsabilidades los miembros del equipo son capaces de proporcionar soluciones rápidas. El equipo orientado a los resultados es flexible y permite una mejor identificación de las necesidades y por lo tanto una respuesta más rápida. Los puntos fuertes de cada miembro del equipo se identifican mejor que en un grupo, por lo que las mejores soluciones surgirán debido a la capitalización de reacción adecuada a las necesidades. La flexibilidad favorece el desarrollo de los equipos en su conjunto, así como el desarrollo de cada miembro del equipo.

El **espíritu de equipo** es generado por los altos niveles de motivación que permiten que los miembros se sientan orgullosos de ser parte del equipo. Los grupos pueden aspirar a convertirse en equipos si son capaces de desarrollar la habilidad de producir resultados que conduzcan a más altos niveles de satisfacción para sus miembros. El entusiasmo generará no sólo mejores resultados para el equipo, sino también el desarrollo profesional de cada miembro del mismo. El espíritu de equipo también define el tipo de comunicación dentro del mismo, que es otro factor determinante en la definición del equipo.



La **comunicación** dentro del equipo es un factor clave; esta es la razón por la cual el tema se va a desarrollar aún más. Ninguna de las características discutidas previamente puede desarrollarse si no es posible una comunicación abierta y eficaz. La comunicación genera la capacidad de respuesta del equipo, permite flexibilidad y fortalece la cohesión del equipo a través de la confianza, aceptación, y retroalimentación honesta y rápida.

De acuerdo con las ideas presentadas, se hace evidente que los equipos no surgen de forma natural, simplemente reunir a los miembros de un determinado grupo durante la realización de un trabajo que se tiene que hacer juntos. Los equipos no son sumas de los individuos y los resultados de esos individuos no son los resultados de trabajo en equipo si no se proporcionan ciertas condiciones, como se indica anteriormente. Los equipos se construyen por el esfuerzo consciente y unas reglas que deben ser definidas y seguidas con el fin de proporcionar el beneficio de la comunicación eficaz y la sinergia de los esfuerzos para obtener los mejores resultados en la búsqueda mismos objetivos. Por lo tanto, la construcción del equipo debe centrarse en las relaciones, los roles, la comunicación y la compartición de responsabilidades, la misión del mentor de capacitar y dar respuesta a las necesidades derivadas de los procesos educativos.

Los especialistas han determinado varias etapas en la construcción de equipos, cada etapa proporciona unos resultados propios y avances en el proceso de desarrollo del equipo que es: formación, conflicto, normalización, desempeño y transformación⁵⁷. Por lo tanto, las etapas son importantes no sólo para el proceso en su conjunto, sino también por los beneficios que proporciona cada etapa para la realización de los objetivos principales, el propósito principal compartido que generó el equipo.



⁵⁷ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP – apoyo al curso http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.



La formación del equipo es el proceso de adaptación que lleva a diferentes individuos, teniendo diferentes conocimientos, produciendo diferentes ideas – y obviamente en nuestro caso, con diferentes competencias - a personas que por lo general tienden a comportarse de forma distinta, enfrentan los desafíos a su manera, de acuerdo a su experiencia y un conjunto de valores. Hay, en esta etapa, cierta incertidumbre en ambos lados, la confianza aún no se ha desarrollado y cada miembro del equipo está muy atento a lo que hace y lo que dice el resto. Los beneficios de esta etapa se refieren a este estado de alerta cuando existe un mayor nivel de atención que conduce al logro consciente de las nuevas rutinas de trabajo, el esfuerzo creativo de adaptar los conocimientos, competencias y actitudes para un nuevo contexto, la producción de resultados valiosos.

El conflicto es la siguiente etapa en la que toda la riqueza de ideas generadas con anterioridad a veces puede conducir a la confrontación, incluso a conflictos. La adaptación aún no está totalmente lograda y el entusiasmo del mentorizado no siempre pueden satisfacer las peticiones impuestas por la experiencia del mentor. Incluso es posible que durante esta etapa tanto mentor como mentorizado pueden experimentar la sensación de que el equipo podría no llegar a ser funcional. La salida de esta etapa cuenta con la abundancia de ideas generadas y los esfuerzos conscientes de ambas partes para armonizar las nuevas ideas y los requerimientos del contexto. Es una etapa de creatividad que sabiamente administrada puede conducir a enfoques nuevos y productivos de la enseñanza y de gestión de la clase. Los beneficios no sólo enriquecen la experiencia y competencia de mentor y el mentorizado, sino que también los estudiantes se beneficiarán de los esfuerzos combinados.

La fase de normalización es probablemente la etapa clave en la construcción del equipo. Fundada en los esfuerzos de la etapa anterior, este es el momento cuando el equipo identifica su propia visión y siguiendo esta visión es capaz de establecer objetivos y tareas propios. Los socios en este esfuerzo, los miembros del nuevo equipo han aprendido a conocerse entre sí y ahora son capaces de comprenderse mejor el uno al otro, para responder mejor a las expectativas y desarrollar juntos sus ideas creativas de una manera más productiva. Los resultados de esta etapa son importantes para la evolución futura del equipo, mediante la generación de desempeño. También, durante esta etapa, la cohesión y la identidad del equipo se fundan. El funcionamiento del equipo se volverá más suave y más eficiente, con reglas y normas que se



establecen dentro del equipo y que por lo tanto son libremente aceptadas por los miembros. Por otro lado, esta normalización interna hace que el proceso de adapte mejor a las personalidades y los estilos de trabajo de los miembros, por lo que la eficacia de dicho marco normativo servirá a los resultados del equipo mejor que cualquier conjunto de normas que podrían haber sido impuestas desde el exterior.

El desempeño es la consecuencia natural de la etapa de normalización. El equipo ha ganado cohesión, se desempeña gracias a los esfuerzos unidos dentro del conjunto de normas auto-definidas que todo el mundo ha comprendido y aceptado, por lo que el rendimiento puede llegar a un mejor conocimiento mutuo, la confianza, la comunicación clara y abierta. El resultado de esta etapa es evidente, siendo el objetivo principal de la construcción del equipo. Una vez más, habrá un efecto multiplicador - mejores resultados para el equipo, el desarrollo personal y profesional para mentor y los mentorizados, que intensificarán mutuamente su experiencia, y el beneficio inestimable para sus estudiantes.

Como resultado de este desarrollo de los individuos que trabajan juntos, el equipo en su conjunto va a desarrollarse y tendrá que volver a definirse. Es la etapa de transformación cuando los objetivos están adaptados a la nueva evolución. El equipo es un entorno de trabajo flexible y la adaptación será más fácil; se ha desarrollado confianza, la comunicación es clara y abierta para volver a definir fácilmente los objetivos y las tareas. Esta etapa llevará a un nuevo ciclo de evolución cuando surjan los nuevos conjuntos de reglas y normas, dando como resultado un mayor rendimiento.

A medida que las etapas de la construcción del equipo se van desarrollando, las relaciones interpersonales dentro del equipo son la base más importante. De acuerdo con los estudios de comportamiento dentro de los grupos, todos los comportamientos entre individuos dentro de los grupos deben ser el resultado de la resolución de tres necesidades básicas: la inclusión, el control y la apertura/afecto⁵⁸. En lo que se refiere al trabajo en equipo del mentoring, la inclusión se logra a través del estatus profesional de los profesores mentorizados. El comportamiento estará determinado por las preocupaciones del mentorizado en referencia a su comportamiento

⁵⁸ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP – apoyo al curso http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.



aceptable, ¿cómo establece las conexiones dentro del equipo, ¿cuánto está dispuesto a ofrecer, en qué medida se pone de manifiesto la personalidad real del mentorizado, en qué medida se le da apoyo dentro del equipo?

La necesidad de control no es muy evidente en el caso del equipo de trabajo de mentoring; dichas necesidades se refieren a la organización de los grupos y las actividades a través de la definición de procedimientos, normas, jerarquías, poder y control. El mentor está organizando el trabajo y definiendo estrategias y orientaciones principales a seguir. Aun así, el mentor no es el jefe, el gerente, el carácter autocrático que impone direcciones o metas; el mentor debe ser un gran líder, inspirando a las próximas generaciones de futuros profesores; por otro lado, el trabajo en equipo implica menos control y más cooperación.

Dada la relación específica impuesta por la naturaleza del trabajo de mentoring para la enseñanza, las necesidades interpersonales de apertura serán mucho más importantes que las necesidades interpersonales de control. Los comportamientos se conformarán conformadas por las preocupaciones relativas a estar abierto, a mostrar participación o incluso afecto, a ofrecer y recibir apoyo, a las formas y niveles para expresar sentimientos.

Los comportamientos entre el interior del equipo revelan los roles de los miembros; éstos deben ser considerados cuidadosamente con el fin de aumentar la eficiencia y generar un ambiente de trabajo favorable. Si el trabajo en grupo implica la asignación de funciones, el trabajo en equipo es más sobre el intercambio de roles. En las primeras etapas de la construcción del equipo, el establecimiento y el mantenimiento de la cohesión se consigue gracias al estímulo del mentor - ser amable, abierto, apreciando las ideas de los mentorizados, aceptando sus contribuciones - y jugando un papel de mediador. Establecer estándares es también un papel importante del mentor, y seguir al grupo debe ser algo que los mentorizados asuman - aunque no de una manera pasiva - mientras que los papeles de liberación de tensión deberán ser realizados por ambos lados.

Durante las etapas de normalización y desempeño hay algunos roles importantes que se deben compartir – iniciar nuevas ideas o perspectivas, buscar información y compartir resultados, ofrecer opiniones, clarificar, resumir – estos roles deberían ser asumidos tanto por el mentor



como por los mentorizados, mientras que la orientación, pruebas y de coordinación son los roles que deben recaer en los mentores.

La comunicación eficaz es el primer facilitador para la construcción y el desarrollo de los equipos. Según Thomas Gordon⁵⁹ hay cuatro catalizadores principales de comunicación que los profesores deben utilizar conscientemente y doce obstáculos serios que hay que evitar en la relación en el aula. Así, para el intercambio eficaz de conocimientos y la valiosa retroalimentación que benefician tanto al mentor como al mentorizado, es importante centrarse en los catalizadores de comunicación, tales como:

1. Escucha pasiva – fomentar el hablar libremente, incluso cuando no es necesario cumplir con las necesidades de una comunicación interactiva; es algo que puede ser utilizado tanto por el mentor a la hora de aceptar cierta información o mensaje, como por la persona mentorizada, aunque todavía no implica cercanía y empatía.
2. Respuestas de aceptación – son más útiles si se está dando una comunicación empática. Tanto el mentor como el mentorizado serán conscientes de que el otro ha comprendido claramente la información compartida; estas respuestas también transmiten una cierta actitud de aceptación que incrementa la confianza de la persona mentorizada durante la comunicación con el mentor.
3. Invitación al debate – abrir la puerta de la comunicación es muy útil cuando la persona mentorizada parece estar afrontando un problema determinado. Estas invitaciones pueden ayudar a un novato a compartir un problema, pero usarlos con demasiada frecuencia podrían cargar el diálogo, convirtiéndose de alguna manera en repetitivo.
4. Escucha activa – el mentor muestra al mentorizado aprendiz que sus ideas son comprendidas, aceptadas y respetadas. Esto facilita la comunicación, permite la identificación de eventuales problemas llevando así al proceso hacia una resolución. Practicar la escucha activa permite al mentorizado una mejor comprensión de las ideas expuestas por el mentor y aumenta la comprensión y la colaboración respetuosa.

⁵⁹ Gordon, Th., (2011), *Teacher Effectiveness Training* (Romanian version Sava, I.), Bucharest, Trei Publishing House.



La comunicación eficaz dentro del equipo debe evitar las trampas de comunicación mencionados por el mismo autor, por lo que es importante saber que:

1. El mentor no debería dar órdenes, no debe dirigir a los mentorizados sino inspirarles. El término *tienes que* debería evitarse como sea posible, ya que la imposición implica una falta de confianza entre las partes.
2. Dentro de un equipo no es necesaria la aplicación de la autoridad a través de las advertencias o incluso amenazas; esto podrían alimentar la hostilidad y seguramente dará forma a actitudes no deseables en los mentorizados.
3. Las clases magistrales han quedado obsoletas incluso en el aula, por lo que utilizarla en los procesos de mentoring es no sólo eficaz sino también aburrido, irrelevante, consume demasiado tiempo y es totalmente inadecuado para una relación de trabajo en equipo donde las partes deben compartir ideas y experiencias.
4. El consejo es – hasta cierto punto – deseable; ya que la mentorización es una experiencia guiada, las soluciones se deben encontrar de forma conjunta y las sugerencias o consejos no son siempre el enfoque más apropiado.
5. La auto-estima es muy importante dentro de equipo, por lo que realizar juicios, criticar y/o culpar son los enemigos más importantes para el desarrollo del joven profesional a la vez que destruyen el equipo. Se debe evitar cualquier forma de valoración negativa hacia la persona mentorizada – el mentor no debería esperar excusas, sino que debería abrir la colaboración a través de un feedback rápido y la prevención en lugar de la crítica, la ironía o incluso el castigo verbal. Aunque esto podría parecer sorprendente, una alabanza irreal no es beneficiosa ya que podría implicar una actitud de superioridad o una evaluación superficial, la falta de interés por comprender los esfuerzos y resultados de la persona mentorizada. Una evaluación objetiva expresada de forma cordial o al menos de forma empática será más eficiente para contribuir al progreso y el refuerzo del equipo.
6. Una actitud de apoyo debe mostrarse de forma expresa, sobre todo cuando se refiere a las actividades profesionales - en lo que se refiere a la vida personal, el límite establecidos por la persona implicada debe ser siempre respetada.

En conclusión, debido a la relación interpersonal que aumenta el rendimiento de cada participante, el trabajo en equipo es con mucho la forma más eficaz de gestión del mentoring en el ámbito de la enseñanza. El secreto del éxito de un equipo implica una finalidad y unos



objetivos conjuntos, aceptados y respetados por todos los miembros, el establecimiento de funciones y responsabilidades claramente definidas, por lo que cada participante valorará mejor las habilidades propias y las desarrollará durante el proceso de enseñanza a través de sistemas de trabajo eficientes - comunicación clara y abierta, procedimientos de toma de decisiones claramente definidos, normas y participación equilibrada en las actividades mutuamente aceptadas, y sobre todo, la fundación de una relación interpersonal basada en la confianza y la honestidad.

Bibliografía y Referencias:

Gordon, Th., (2011), Teacher Effectiveness Training (Romanian version Sava, I.), Bucharest, Trei Publishing House

National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP - course support

http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf



3.5. Relación con los padres/madres y la comunidad local



La escuela ya no es un lugar protegido donde los maestros enseñan y los estudiantes aprenden tras unas verjas y unas puertas cerradas. Se ha abierto a la comunidad local y juega un papel importante en la familia, la vida social y cultural. Es de destacar que se han creado redes en todo el mundo para mejorar y apoyar la relación entre las escuelas, las familias y las comunidades locales.

Los maestros, y los padres/madres en particular, deben trabajar de la mano para el beneficio de los estudiantes. En la década 1980 se creó la Red Europea de Investigación sobre los Padres/Madres en la Educación (European Research Network about Parents in Education – ERNAPE), que ha reunido un gran número de material sobre los resultados de la investigación centrada en la relación entre la escuela y los padres/madres.

El esfuerzo por construir un puente de comunicación con los padres/madres y la comunidad local no es sólo parte de la política de marketing de la escuela, sino que ayuda en varios niveles, tales como:

1. El personal de la escuela conoce las características especiales, problemas, etc. de cada estudiante tiene, ya que están integrados en una comunidad local más amplia.
2. Hay un apoyo coordinado y unificado hacia el estudiante desde el hogar y desde la escuela.
3. Los padres/madres intercambian experiencias unos con otros y crean comunidades de apoyo mutuo.
4. Los padres/madres se dan cuenta de los errores de Comunicación con sus hijos (por ejemplo, cuando son principalmente sobreprotectores o indiferentes) y reemplazan el Viejo modelo de supervisión por uno nuevo, aquel en el que el padre/madre es un consejero. Los errores crean barreras en la relación entre los padres/madres y los estudiantes y no favorecen la creación de un clima adecuado para que los niños/as se sientan libres para hablar acerca de sus problemas con sus progenitores.
5. Los padres/madres y los profesores pueden tomar medidas de intervención conjuntas en caso de crisis.



La cuestión es: ¿cómo puede el mentoring entre profesores actuar como enlace entre la escuela, la familia y la comunidad local?

La escuela

El papel del mentor en la escuela es el de facilitar el proceso de enseñanza, apoyar a los profesores sin experiencia, y lograr tantos buenos resultados de aprendizaje como sea posible. Una de las responsabilidades iniciales del mentor es establecer una relación de confianza con el nuevo profesor. Las investigaciones indican que el mentoring tutoría es más eficaz cuando el profesor principiante confía en el mentor. El mentor construye esta confianza mediante la creación de un ambiente de aprendizaje libre de riesgo para el profesor que comienza proporcionando apoyo en el que no juzga y es confidencial.

Mientras que el mentor no comparte ninguna información de la evaluación sobre el mentorizado con nadie (incluyendo la administración y la dirección) los temas, contenidos y estrategias se pueden compartir con los administradores. La administración de la escuela y el director no puede mantenerse al margen de este procedimiento. Para empezar, es el director de la escuela el que va a decidir y aplicar un programa de mentores en su escuela, de forma regular y continua. En segundo lugar, el director de la escuela confirma la selección de un mentor que cumple con todos los criterios y es aceptado por el mentorizado. En tercer lugar, el director debe facilitar el proceso y apoyar tanto al mentor como al mentorizado en todo lo posible para garantizar el máximo rendimiento.

A cambio, el director recibirá ayuda del tutor con la orientación y el apoyo del profesor principiante. En la práctica, habrá una reducción considerable en el tiempo y el esfuerzo necesarios para el reclutamiento, desarrollo, supervisión y resolución de problemas del profesor mentorizado. Por último, pero no menos importante, se mejorará el rendimiento de ambos profesores.

Los padres y familiares de los estudiantes

Los padres/madres de estudiantes de los padres son uno de los socios de la escuela y la cooperación con las familias de los estudiantes es un elemento esencial del funcionamiento de cualquier escuela. También es una forma de promover la escuela. Esta colaboración tiene



diferentes formas, en particular, se lleva a cabo en los marcos de la Asociación Escolar de Padres/Madres o el Comité de Padres/Madres.

La Asociación Escolar de Padres/Madres o el Comité de Padres/Madres deben ser informados por el jefe de estudios o el director sobre el hecho de que el mentoring entre docentes tiene lugar en la escuela. Es bueno para animarlos a apoyar el mentor y los profesores mentorizados. Este apoyo podría adoptar diversas formas, por ejemplo, invitando a los profesores a las reuniones y discusiones sobre el funcionamiento de la escuela, así como en los programas y acciones para la escuela y los estudiantes.

Son también de particular importancia las reuniones de padres/madres y maestros. Dichas reuniones, sin importar las políticas de las escuelas, requieren por parte de los profesores mucho tacto, sensibilidad y paciencia. El papel del profesor es ayudar a la persona mentorizada a prepararse para esas reuniones. En casos justificados, el mentor podría participar en ellas. Por otra parte, el mentor debe informar al mentorizado sobre lo establecido en los itinerarios escolares acerca de la colaboración entre los maestros y los padres/madres de los alumnos, así como acerca de las instituciones que prestan apoyo al contacto y cooperación profesores-padres. La condición básica para una colaboración fructífera entre el profesor y las familias es la confianza. Los padres/madres que confían en los profesores de sus hijos, proporcionan información y conocimiento importante sobre la situación familiar, etc. La conversación y el intercambio de opiniones entre ellos sobre el trabajo de la escuela y del profesor podrían ser sinceros. El papel del mentor es mostrar al mentorizado cómo construir esa relación de confianza.

La comunidad local

Como se ha mencionado, la escuela ya no es un lugar cerrado al que solo acceden profesores y estudiantes. Se ha abierto a la sociedad y juega un papel significativo en las familias, la vida cultural y social. Son varios los actores que participan en este ámbito más amplio, tales como los profesores, estudiantes, familias, ciudadanos... y todos ellos tienen el derecho a decidir sobre los aspectos relacionados con la escuela, así como a cooperar y apoyarse mutuamente.



Las actividades de la escuela en su contexto local pueden tomar diversas formas. La escuela se puede beneficiar de la realización de clases fuera del centro escolar, o de reuniones con representantes de diferentes profesiones. También puede funcionar como un agente activo en el entorno local a través de la organización de eventos con instituciones y ciudadanos.

Cada escuela debería operar en conexión con la sociedad local. Estas conexiones son especialmente importantes en el caso de los centros de formación profesional que deberían cooperar con las empresas, y las escuelas y las sociedades más pequeñas, como por ejemplo las de áreas rurales.

El mentor debería presentar al mentorizado en las actividades locales y prepararle para la cooperación con la comunidad. Es especialmente vital en el caso de que la persona mentorizada no provenga del mismo entorno local en el que se encuentra ubicada la escuela.

Igualmente, el mentor debería animar al mentorizado a cooperar con la comunidad local, e incluirle en las actividades que él mismo organiza.

Bibliografía y Referencias:

European Research Network about parents in education <http://www.ernape.net>.

<http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/>.

<http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/parents-school-and-community>.

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>.

<http://www.mentoring.org/>.

http://mgicollaboration.pbworks.com/w/file/54752650/Sanders_Community_and_Business_Partners.pdf.



3.6. Mejora del rendimiento de los estudiantes.



El profesor tiene un papel primordial en el proceso de aprendizaje (educación). Para llevar a cabo este papel, el profesor debe ser eficaz. Según el pedagogo polaco Stefan Wołoszyn, un profesor eficiente es una persona que:

- es especialista en el campo en el que enseña y puede transmitir no solo conocimiento, sino también despertar el interés de los estudiantes, animarles al auto-aprendizaje y educarles para un pensamiento independiente;
- aprovecha las facilidades que proporciona el progreso tecnológico;
- es una especie de educador para la gente joven y una especie de consejero para los padres/madres;
- inspira actividades educativas y culturales para los jóvenes y la sociedad;
- tiene unas características personales interesantes y es un modelo positivo;
- tiene una mente abierta hacia el mundo, las personas, las nuevas ideas y puntos de vista, y quiere experimentar e innovar.

Es el papel de la escuela ayudar al profesor a ser eficiente. Una de las formas de este tipo de ayuda es el mentoring entre profesores. Cada vez más escuelas y distritos escolares están empleando programas de mentoring o de inducción. Cada vez más, la investigación confirma que el profesor y calidad de la enseñanza son los predictores de éxito de los estudiantes más potentes. En resumen, los directores aseguran un mayor rendimiento de los estudiantes asegurando una enseñanza mejor. Para ello, los administradores eficaces tienen un nuevo programa de iniciación docente disponible para todos los maestros recién contratados, que puede convertirse en un programa de aprendizaje continuo, para el desarrollo profesional del distrito o la escuela. Lo que mantiene a un buen profesor son los programas de desarrollo profesional intensivos, estructurados y sostenidos, permitiendo a los nuevos profesores observar a otros, ser observados por otros, y ser parte de redes o grupos de estudios donde todos los formadores comparten, crecen juntos y aprenden a respetar el trabajo de los demás.



Sin duda alguna los estudiantes se benefician claramente de los programas de mentoring en sus centros educativos. Tienen profesores que:

- *se centran en las necesidades de los estudiantes más que en su propia supervivencia,*
- *son menos autoritarios y dominantes y más reflexivos y dispuestos a la mejora continua,*
- *tienen la suficiente auto-confianza para utilizar un amplio rango de estrategias y actividades instructivas.*

En otras palabras, tienen a los mejores profesores.

Desde mediados de la década de 1980 se ha llevado a cabo un gran trabajo de investigación sobre el impacto de los programas de mentoring o de inducción de los profesores aprendices en el rendimiento de sus estudiantes. Richard M. Ingersoll de la Universidad de Pennsylvania y Michael Strong, de la Universidad de California, Santa Cruz, examinaron 15 estudios empíricos y encontraron que los estudiantes de los profesores novatos que participaron en programas de mentoring o inducción tuvieron puntuaciones más altas, o mejoraron en las pruebas de rendimiento académico. Del mismo modo, Dara Barlin⁶⁰, basado en una investigación clara y consistente, concluye que la calidad de los maestros es el determinante más poderoso relacionado con la escuela para el éxito de los estudiantes. Finalmente, Harry K. Wong⁶¹ llevó a cabo una investigación que confirma que los programas de mentoring están estrechamente relacionados con una mejor enseñanza y un mejor rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, la cuestión permanece. ¿Puede el rendimiento de los estudiantes ser medido y cómo? Sí, el rendimiento de los estudiantes puede ser medido a través de los criterios de

⁶⁰ Barlin, D. (2010, March 23) Better mentoring, better teachers: Three factors that help ensure successful programs. *Education Week* 29(27), p. 9. <http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html>.

⁶¹ Harry K. Wong (2013) Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools : Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. <http://bul.sagepub.com/content/88/638/41.short>.



evaluación medibles que el profesor establece y explica al comienzo del año escolar, y que se basa en metas de aprendizaje y no en la comparación con sus compañeros estudiantes. Hay una valoración continua del progreso de los estudiantes a lo largo del año, lo que proporciona un feedback constructivo que es incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La recogida sistemática de muestras de trabajo del estudiante, los registros de observación, los resultados de pruebas, etc., durante un período de tiempo es recomendable con el fin de evaluar el crecimiento y el rendimiento de los estudiantes. Estos son criterios de evaluación cuantificables ya que pueden ser fácilmente registrados y comparados con las puntuaciones previas de los alumnos, por ejemplo, las del último semestre o incluso el último año. O antes, durante y después del programa de mentoring del profesor.

Sin embargo, no todos los criterios de evaluación son medibles. De acuerdo con el Dr Chiourea, un asesor escolar de Grecia, este es el conjunto de criterios de evaluación del alumno más extendidos en el mundo:

- Participación activa en las clases.
- Esfuerzo realizado.
- Pensamiento crítico y creativo.
- Consistencia y fiabilidad.
- Resultados de exámenes orales y escritos.
- Cooperación con otros estudiantes.
- Actividad social general dentro de la rutina escolar.

Se debería utilizar una combinación de formas de evaluación para asegurar la objetividad y la fiabilidad de las valoraciones. En su conjunto, el conocimiento y las habilidades del profesor afecta y determinan la calidad del aprendizaje del estudiante. Así, un programa de mentoring exitoso es un elemento que tiene un impacto positivo tanto en el profesor mentorizado como en sus estudiantes.



Bibliografía y Referencias:

http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf.

<http://rer.sagepub.com/content/81/2/201.short>.

<http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html> (page 9).

<http://www.chiourea.gr>.

Surdacka, I. (n.d.). Jak być dobrym (skutecznym) nauczycielem? Próba odpowiedzi 1. [PowerPoint slides]. Rethrived from <http://slideplayer.pl/slide/6016219/>.

Κατσαρού, Ε. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου. Στο: Πρακτικά σεμιναρίου.

Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Π.Μ.Σ.: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008).

Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg. Π.Δ. 8/1995.

Αξιολόγηση μαθητών ΥΠ.Ε.Π.Θ., & Π.Ι. (2003).



MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools

Except where otherwise noted, content on this site is licensed under a Creative Commons 4.0 International license.



[http:// edu-mentoring.eu](http://edu-mentoring.eu)

