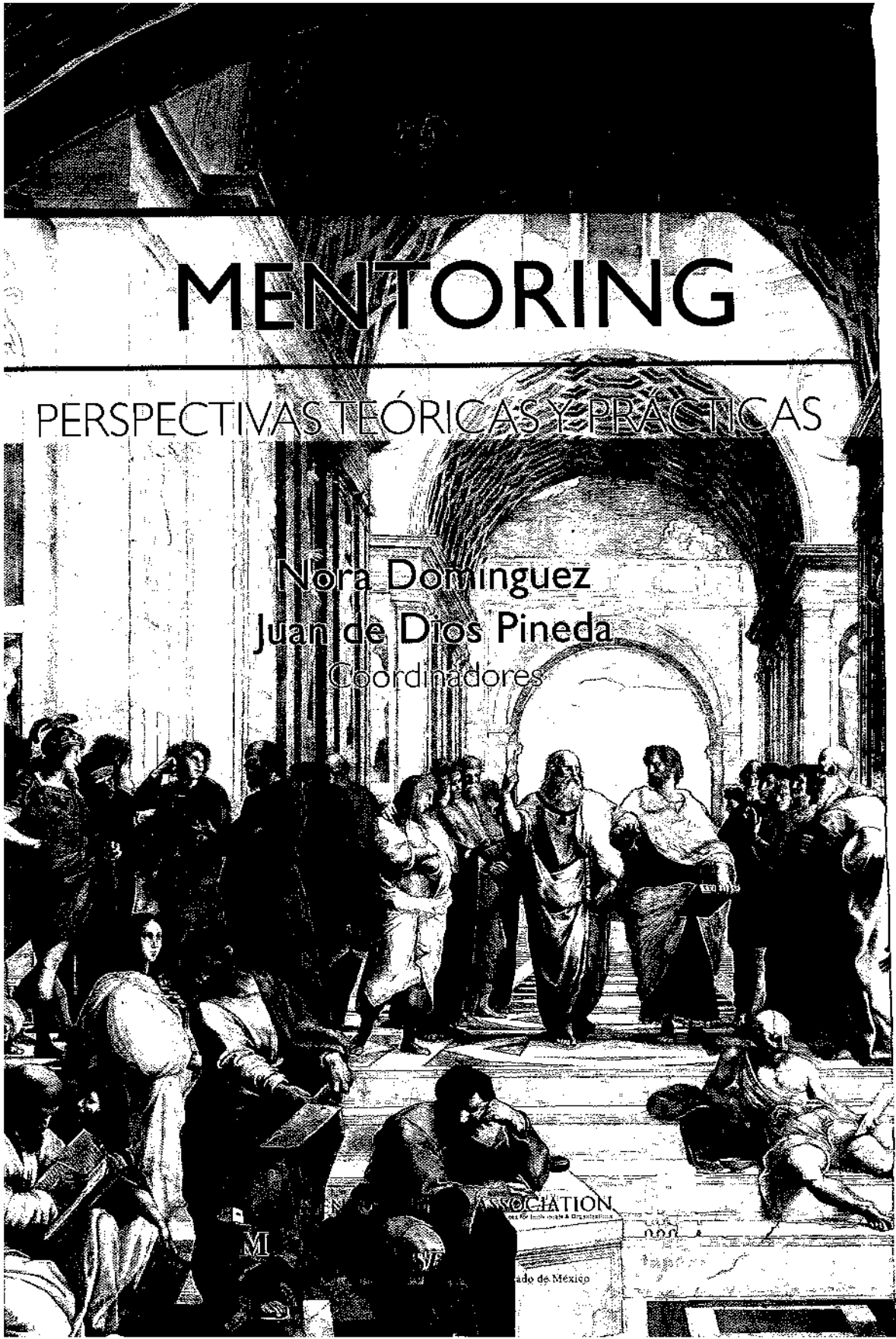
MENTORING

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Nora Domínguez
Juan de Dios Pineda
Coordinadores



MENTORING:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Mentoring: Perspectivas Teóricas y Prácticas

Nora Domínguez García
Juan de Dios Pineda Guadarrama
Coordinadores

Traductores: Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, Joan Gómez Heredia
Revisores Técnicos de Traducción: Nora Domínguez García, Pedro Aristeo Alvarez Maldonado, Edgar Tinoco González, Miguel Santillás Torres-Torija

© Instituto de Administración Pública del Estado de México A.C.
© Mentoring Institute-University of New Mexico, 2010
© Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), 2010

Primera edición, 2010
ISBN 978-607-8087-00-6

DERECHOS EXCLUSIVOS DE EDICIÓN RESERVADOS PARA TODOS LOS PAÍSES DE HABLA HISPANA. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN ESCRITA DE LOS COEDITORES. OBRA CON FINES DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, SIN INTERESES COMERCIALES NI DE LUCRO. LO EXPRESADO POR CADA UNO DE LOS COLABORADORES ES DE ESTRICTA RESPONSABILIDAD Y NO NECESARIAMENTE REFLEJA LA POSICIÓN DE LAS INSTITUCIONES CONVOCANTES.

NOTA ACLARATORIA: EL INSTITUTO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO ESTUVO A CARGO ÚNICAMENTE DE LAS GESTIONES CORRESPONDIENTES A LA TRADUCCIÓN E IMPRESIÓN DEL PRESENTE LIBRO.

DISEÑO EDITORIAL: JORGE BARRILADO

PORTADA: HÉCTOR F. CORTÉS MERCADO

IMAGEN DE PORTADA: LA ESCUELA DE ATENAS, FRAGMENTO (*LA SCUOLA DI ATENE*),
RAFAEL SANZIO, 1512-1514, PINTURA AL FRESCO, RENACIMIENTO.

IMPRESO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

MENTORING:

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

MENTORING EN LAS ORGANIZACIONES

PROCESOS, FUNCIONES Y ROLES DE MENTORING

APLICACIONES DE MENTORING EN LA EDUCACIÓN

NORA DOMÍNGUEZ GARCÍA

JUAN DE DIOS PINEDA GUADARRAMA

COORDINADORES

MENTORING INSTITUTE-UNIVERSITY OF NEW MEXICO

INSTITUTO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO, A.C.

INTERNATIONAL MENTORING ASSOCIATION

SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MEXICO

MÉXICO

2010

iapem

Instituto de Administración Pública del Estado de México, A.C.

Isidro Muñoz Rivera
PRESIDENTE

Rafael M. Navas Camacho
SECRETARIO EJECUTIVO

DIRECTORES

Adriana E. Bazán Trousselle
EDITORIAL

Juan Maccise Naime
PROFESIONALIZACIÓN

Omar Sánchez Lira
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

DELEGADOS REGIONALES

Miguel A. Villafuerte y Eudave
TLALNEPANTLA

Arturo Cruz Sanabria
VALLE DE CHALCO

Ivette Mondragón González
IXTLAHUACA

Oswaldo Gómez Tovar
IXTAPAN DE LA SAL

Victor M. Macedo Valdés
TOLUCA

THE UNIVERSITY *of*
NEW MEXICO

The University of New Mexico

David Schmidly
PRESIDENT

Eliseo Torres
VICE PRESIDENT FOR STUDENT AFFAIRS

Tim Gutierrez, A.
VICE PRESIDENT FOR STUDENT SERVICES

Nora Dominguez
DIRECTOR MENTORING INSTITUTE

Contenido

PRESENTACIÓN | 13
ISIDRO MUÑOZ RIVERA

NOTA PRELIMINAR | 17
JUAN DE DIOS PINEDA GUADARRAMA

CANON: CINCO APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL MENTORING | 23
JUAN DE DIOS PINEDA GUADARRAMA

SECCIÓN I:
MENTORING EN LAS ORGANIZACIONES | 33

CAPÍTULO 1
CONTRIBUCIONES DE MENTORING A "LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE" | 35
NORA DOMÍNGUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 2
EL MARCO ORGANIZACIONAL PARA LA CREACIÓN DE UNA CULTURA DE MENTORING | 45
NORA DOMÍNGUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 3
MENTORING, INCORPORADO EN LA CULTURA | 61
LOIS ZACHARY

CAPÍTULO 4
CONECTANDO LA CULTURA Y MENTORING | 75
LOIS ZACHARY

CAPÍTULO 5
PLANEANDO PARA LA IMPLEMENTACIÓN | 97
LOIS ZACHARY

SECCIÓN II:
PROCESOS, FUNCIONES Y ROLES DE MENTORING | 125

CAPÍTULO 6
ESTRATEGIAS Y DIRECTRICES PARA LA PRÁCTICA DE MENTORING | 127
W. BRAD JOHNSON

CAPÍTULO 7
UN ESQUEMA QUE MUESTRA LA SECUENCIA DE LAS APLICACIONES DE MENTORING | 157
BARRY SWEENEY

CAPÍTULO 8
ALTERNATIVAS DE MENTORING: EL PAPEL DE LAS RELACIONES DE MENTORING EN EL DESARROLLO PROFESIONAL | 165
KATHY E. KRAM, LYNN A. ISABELLA

CAPÍTULO 9
ASUNTOS INCONCLUSOS: EL IMPACTO DE LAS DIFERENCIAS RACIALES EN LAS RELACIONES DE MENTORING | 201
STACY D. BLAKE-BEARD, AUDREY MURRELL, DAVID THOMAS

SECCIÓN III:
APLICACIONES DE MENTORING EN LA EDUCACIÓN | 245

CAPÍTULO 10
ABORDANDO LAS FUENTES DE LOS DAÑOS COLATERALES EN CUATRO PROGRAMAS DE MENTORING | 247
GARY M. KILBURG, TOM HANCOCK

CAPÍTULO 11
CONFRONTANDO LOS RETOS DE LOS EQUIPOS DE LIDERAZGO EN PROGRAMAS DE MENTORING | 275
GARY M. KILBURG, ELOISE HOCKETT

CAPÍTULO 12
IMPLEMENTANDO EL PLAN: MENTORING PARA LÍDERES EDUCATIVOS EN ONTARIO | 319
MARY NANAVATI, JOANNE ROBINSON

CAPÍTULO 13
LA APLICACIÓN DE MENTORING A LA ENSEÑANZA: EL DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE MENTORING | 331
RICHARD D. SOLOMON , ELAINE C. SOLOMON

CAPÍTULO 14
MENTORING PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA | 343
GLORIA CRISP, IRENE CRUZ

ACERCA DE LOS COORDINADORES Y DE LOS CO-AUTORES | 385

Presentación

Mentoring, una nueva modalidad de enseñanza a través de los valores

Isidro Muñoz Rivera*

Desde la Antigüedad, mentoring ha sido una de las herramientas más usadas de enseñanza a través de los valores humanos, y se transmite de generación en generación de manera muy frecuente.

El término mentor procede de la obra "La Odisea," escrita por el poeta griego Homero. Y la palabra mentor es un sinónimo de consejero, amigo, profesor y persona sabia (Soler, 2003).

Para el Instituto de Administración Pública del Estado de México es un honor participar en la primera compilación de ensayos sobre el tema de mentoring, originalmente escritos en

* Es Presidente del Consejo Directivo del Instituto de Administración Pública del Estado de México (IAPEM), 2008-2010.

inglés, y que han sido preparados especialmente para esta obra, en coordinación con el Mentoring Institute de la University of New Mexico.

Sabedores de la utilidad de la aportación de esta obra a la Administración Pública, el IAPEM ha hecho un esfuerzo para dar a conocer este enfoque dirigido a los servidores públicos de los tres diferentes ámbitos gubernamentales, así como a los profesores, investigadores, estudiantes y administradores de las instituciones de educación superior en América Latina.

Esta libro es relevante en la medida de que los programas formales de mentoring constituyen herramientas para la transmisión del conocimiento en las organizaciones, la mayoría de las veces producido desde dentro, con un enfoque adaptado a las necesidades de las Instituciones que asegura una adecuada transferencia de conocimientos.

Partiendo de esta idea, mentoring es también un proceso de aprendizaje personal por el que un individuo, el discípulo, asume la propiedad y la responsabilidad de su propio desarrollo personal y profesional.

Mentoring se concentra en los logros del individuo -incluído su desarrollo personal- para ayudarle a convertirse en un líder efectivo para la organización en la que presta sus servicios.

Entre los fines específicos de un programa de mentoring se encuentran el mejorar el rendimiento directivo de los discípulos, favorecer el clima organizacional, motivar a las personas con alto potencial y altos niveles de competencias, aumentar el aprendizaje de los discípulos para la cercanía con la ciudadanía, así como el de la generación de políticas públicas y de buen gobierno.

Hago extensivo mi reconocimiento a los prestigiados autores de esta obra y en especial a las autoridades de la University of New Mexico por las facilidades en la compilación de los artículos.

Pilar Jericó menciona "Contar con un buen mentor es, sin duda, una de las mejores experiencias de aprendizaje que alguien puede tener para desarrollar su talento y crecer a nivel personal".

Finalmente, debo reconocer la concepción intelectual del presente libro y las capacidades cognitivas de sus coordinadores.

Toluca, Estado de Mexico, julio del 2010.

Nota Preliminar

I

Este libro tiene sus orígenes en una vocación intelectual y profesional de sus coordinadores. Tiene, asimismo, como principal interés, ofrecer a los estudiosos de las ciencias sociales en América Latina, un cúmulo de valiosas lecturas sobre la complejidad de un incipiente campo de estudio como lo es el área de Mentoring.

Para ser precisos, el libro se pensó después de dos exitosas Conferencias Internacionales convocadas por el *Mentoring Institute* en la *University of New Mexico* (UNM), en los años del 2008 y 2009, en la ciudad de *Albuquerque, New Mexico.*

Nora Domínguez, Profesora de tiempo parcial en UNM y Directora del Mentoring Institute, fungió como *Chair* de ambos Congresos Académicos, teniendo la responsabilidad de realizar los diseños temático-académicos, el contacto ejecutivo de los conferencistas magistrales y distinguidos expositores, así como el desarrollo de funciones ejecutivas de alto nivel para celebrar convenios de colaboración institucional.

En consecuencia, la Directora del Mentoring Institute ha generado una red de expertos en materia de Mentoring a nivel internacional, que también le ha permitido tener el honor de ser invitada por oposición a formar parte del prestigiado *Board of Directors* de la *International Mentoring Association* (IMA, por sus siglas en inglés).

El Primer Congreso Internacional se intituló, *Fostering a Mentoring Culture in the 21st Century, Bringing Best Practices and Research to Higher Education*. El Segundo Congreso en 2009 se intituló: *Making the Most of Mentoring in a World of Change*. En esos eventos académicos participaron más de 600 investigadores, profesores, administradores, y profesionales en la materia, de prestigiadas instituciones de educación superior en los Estados Unidos y de otros países del orbe.

Con base en esa riqueza de experiencias, y en coordinación con la dirección de la *Special Office for Latin American Initiatives* de la UNM, se acordó ofrecer a las universidades de América Latina una obra de especial utilidad en un campo de investigación no del todo conocido e incipientemente desarrollado, tanto en las instituciones educativas, como gubernamentales y corporativas de los países de esa región.

Con base en el conocimiento, redes de trabajo, experiencia investigativa, y vocación intelectual de la directora del Mentoring Institute, se diseñó la presente obra como parte de la Colección intitulada: *Field Guide of Mentoring: An Outlook of Theory and Practice*. Para esta colección se han considerado la producción de tres ejemplares: 1. *Blueprints of Mentoring: Mentoring Principles and Best Practices* (libro que el lector tiene en sus manos); 2. *Mentoring Program Design and Processes for Success; y* 3. *Contemporary Issues in Mentoring.*

II

Debido a que en el idioma español no existe una palabra que defina con exactitud el término anglosajón mentoring, a lo largo de esta publicación se ha utilizado predominantemente el vocablo mentoring para referir la relación de aprendizaje que se establece entre dos personas, una con mayor experiencia, conocimiento y/o relaciones, el mentor; y una segunda, el discípulo, quien aprende del mentor.

Históricamente, mentoring, en la forma de relaciones entre maestro-aprendiz, ha sido generalmente utilizado en las instituciones, así como en las profesiones, como el proceso para transmitir experiencia, conocimiento e información valiosa a los miembros de recién ingreso, o con menor experiencia en la institución, con el propósito de incrementar su eficiencia en una atmósfera organizacional.

En ese sentido, mentoring, más que un concepto, se ha concebido como un proceso y estrategia organizacional diseñada para proveer de conocimiento al aprendiz; con el interés de contar con colaboradores capaces de lograr un desempeño exitoso en el marco institucional correspondiente.

En una interpretación más moderna, mentoring se ha convertido en una relación de aprendizaje en la cual ambos actores aprenden al trabajar en colaboración. Así, el concepto tradicionalmente jerárquico de mentoring ha evolucionado al tomar en cuenta el aprendizaje mutuo entre mentor y discípulo, así como las relaciones de transferencia de conocimientos que ocurren entre pares, en las organizaciones.

En el concepto anglosajón, el establecimiento de relaciones de mentoring tiene tres funciones principales: la primera, proveer de apoyo psico-social durante el proceso de adaptación a la cultura organizacional o profesional; segunda, proveer el acceso a conocimientos específicos que coadyuven al desarrollo de habilidades necesarias para un desempeño efectivo; y, tercera, promover el acceso a redes internas y externas, patrocinio y protección, que permitan al discípulo convertirse en un actor pleno de la institución, que le facilite el desarrollo de su carrera.

En el transcurso de una relación de mentoring, el mentor puede desempeñar múltiples papeles que van desde la figura del amigo, confidente, tutor, maestro, entrenador, asesor, consejero, consultor, promotor y/o guía.

III

Todos los ensayos han sido seleccionados minuciosamente por su calidad investigativa, relevancia de sus aportaciones, y prestigio del investigador. Los manuscritos especialmente han sido traducidos para esta obra, directamente del idioma inglés. Todas las traducciones cuentan con sus respectivas revisiones técnicas; y los contenidos tienen como principal propósito estudiar los procesos de mentoring desde una perspectiva anglosajona.

Los autores de los ensayos tienen sellos de universidades de alto prestigio, como son: *Boston University, George Fox University, Harvard University, Johns Hopkins University, The University of New Mexico, The University of Texas, University of Pittsburgh, University of Virginia*, entre otras.

La primera sección, *mentoring en las organizaciones*, incluye artículos teóricos y prácticos sobre la importancia de mentoring para las organizaciones, su contribución al concepto de "la organización que aprende" y los procesos necesarios para crear una cultura de mentoring.

La segunda parte, *procesos, funciones y roles*, se incluye una selección de artículos sobre las diversas aplicaciones de mentoring, su uso formal y estrategias para su práctica; así como el efecto de las diferencias raciales en las relaciones de mentoring, particularmente en el contexto estadounidense. La tercera parte, *aplicaciones de mentoring en la educación,* incluye una selección de casos prácticos en el área de interés, en el contexto de las organizaciones educativas.

Con el propósito de contextualizar las lecturas referidas a las tres secciones descritas, se ha preparado un ensayo denominado *canon*, que se presenta en la proxima sección, y que aproxima reflexiones previas al estudio de mentoring.

IV

Esta obra no habría sido posible sin la riqueza intelectual aportada por los investigadores y co-autores de este libro, quienes con tan sólo un interés académico y de divulgación científica, han permitido reproducir sus ensayos y disertaciones en la materia.

Asimismo, este ejemplar es posible gracias al apoyo del Instituto de Administración Pública del Estado de México, vía su Presidente el Lic. Isidro Muñoz; y también gracias al talento académico y compromiso con la educación del Lic. Rogelio Tinoco, Director General de Sistemas Educativos Integrados al Estado de México.

La colaboración de ambos institutos, en el marco de los convenios de colaboración firmados con la *Special Office for Latin American Initiatives* de la UNM, ha sido siempre muy fructífera.

También, una gratitud especial a los directivos de la *International Mentoring Association*, y al apoyo siempre generoso y sin restricciones del Dr. David Schmidly, Presidente de la *University of New Mexico*, así como del Dr. Eliseo Torres, Vice Presidente *for Student Affairs*, de la misma institución.

Se deja constancia de gratitud a los traductores de los ensayos, a los revisores de las traducciones, al profesional trabajo de Pedro Aristeo Álvarez, editor auxiliar de este ejemplar, así como a Rafael Navas, Secretario Ejecutivo del IAPEM. También, se plasma un reconocimiento a la colaboración de Alexandra Pelayo, en la *University of New Mexico*.

Finalmente, debo reconocer la concepción intelectual del presente libro, brillantes ideas, capacidades cognitivas y seriedad profesional de Nora Domínguez. Este ejemplar tuvo certidumbre desde sus orígenes gracias a la intervención de la directora del Mentoring Institute. La conclusión de la obra, con ella, siempre estuvo garantizada.

DR. JUAN DE DIOS PINEDA G.

Manuscrito elaborado en la University of New Mexico, Ciudad de Albuquerque, New Mexico. Verano del 2010.

Canon: cinco aproximaciones al estudio de mentoring

Juan de Dios Pineda Guadarrama

1. MENTORING NACE COMO UNA RELACIÓN de mandato, de poder, más que como una relación positivista de transferencia de conocimientos.

Las lecturas tradicionales en la materia indican que mentoring tiene sus reminiscencias en la hazañas épicas de Homero. Se dice que Odiseo asigna a su amigo de confianza Mentor, para guiar a su hijo *Telémaco* durante su ausencia en la guerra con los troyanos. Así, *Odiseo* no sólo asigna tareas en las que *Mentor* guiará y será el maestro de su hijo, o su asesor en su reinado, también deposita en él su *confianza*.

No obstante, esta relación, supone, una línea de autoridad en donde el que detenta el poder (Weber, 1978) asigna por mandato supremo a un subordinado una actividad predeterminada sin requerir del consentimiento correspondiente. Esto conlleva una carga extraordinaria de poder, que en ese tiempo se considera virtud para el detentador de la instrucción.

Esta compleja relación de poder, confianza y virtud permite, por extensión, reconocer tres actores con disímbolos roles y poderes

de autoridad. Un actor con poder de decisión, capaz de instruir, otorgar mandatos y hacer valer su autoridad (Odiseo); un segundo actor, responsable de un mandato, que posee virtudes y capacidades en términos de capital social y cultural, pero que se limita a acatar una instrucción (Mentor); y un tercer actor, presuntamente pasivo (Telémaco), que ni siquiera espera que el mandato sea atendido, y quizá éste no ha sido entendido, aunque sabe que el también está sujeto al mandato superior y autoritario de su padre.

En consecuencia, si el término anglosajón de mentoring ha sido retomado de esta experiencia literaria, es interesante percibir el peso positivista que prácticamente la totalidad de las lecturas le asignan a la relación de mentoring como una transferencia de conocimientos del mentor al discípulo. Pues prácticamente la totalidad de los autores en la materia, aseguran que el papel del mentor es facilitar el aprendizaje y el crecimiento del discípulo. Cuando, en realidad, la relación de mentoring es, como todas las relaciones humanas, una relación de poder.

Es curioso destacar, entonces, que el objeto de estudio de mentoring ha surgido de una experiencia positivista y de percepción emocional -altamente autoritaria en su mandato que en ningún momento es cuestionada, al contrario aplaudida y reconocida-, que conlleva un problema de origen en el estudio del objeto, y en el objeto del estudio. No obstante, el que sea una relación de autoridad y de poder no significa -con todo- que ésta no pueda ser una relación provechosa para el desarrollo personal vía una relación de transferencia de conocimientos mutuos.

2. Mentoring: sin necesidad de búsqueda de un objeto de estudio, ni un estudio del objeto.

Las relaciones no producen ciencia, ya que éstas se limitan a reproducir los esquemas sociales de la denominada ciencia

positivista (Kuhn, 1970). Ahí, sin duda, por exclusión, se ubica el estudio de mentoring. Esta estrategia de transferencia de conocimientos es dialéctica, aunque positivista. Su objeto de estudio no está definido por su ambición de serlo todo y de ahí la ausencia de un objeto de estudio, y de un campo disciplinario para el estudio del objeto. Por ello, la relación de mentoring es multifacética en los diversos órdenes de la vida, o institucionales, y no persigue un objeto de estudio como disciplina.

Por extensión, las relaciones de mentoring pueden ser claramente identificadas a lo largo de la historia moderna en la mayoría de las profesiones, ciencias, literatura, en la política, las artes y, más recientemente, entre otras, en el estudio de las organizaciones. Ello sugiere que el objeto del estudio de mentoring está y seguirá en construcción, porque no es su afán tenerlo definido aún. O, más todavía, el estudio de mentoring no es un estudio disciplinario, es una práctica que pretende ser de utilidad en la transmisión recíproca de conocimientos.

En un sentido autoritario, por ello, una relación de mentor-discípulo refiere a que un actor más experimentado, con mayor formación, o con mayor conocimiento, ayuda, transmite, escucha y participa de conocimientos a un aprendiz. Y, en una percepción más democrática, el discípulo por supuesto que también recrea y transmite conocimientos.

Desde una percepción dialéctica utilitarista, nadie posee todo el conocimiento, ni nadie carece totalmente de éste (Freyre, 1990). La fórmula mentor-discípulo debe transitar a la relación discípulo-mentor-discípulo. Pues sin un protegido no existe un mentor. Aún mas, en el objeto del estudio y el estudio del objeto por decantar en esta relación de mentoring, se debe suponer que el mentor tiene la posibilidad de transferir conocimiento, o al menos información, en virtud de que existe un escucha que, se podría suponer también, transmite información de todo tipo a una

persona con más experiencia y conocimiento que valora, por antonomasia y apriori, una relación de mentoring.

Así, mentoring es una vinculación dinámica, provechosa, útil, en donde existen actores generosos que se dedican a transferir conocimientos, pero que también se benefician de información de un tercero. Hay entrega, pero también hay reciprocidad.

En la actualidad, con la revolución en las ciencias de la información, los entonces discípulos son también valiosos transmisores de conocimientos, sin lugar a dudas, como los mismos denominados mentores. Esto es dialéctica y, es a la vez, intercambio de roles. El ejercicio de poder le pertenece, en esta nueva aldea global, también a los entonces discípulos.

De ahí que la relación de mentoring es como la fuente del poder de la que hablaba Popper (1986). Pues el poder, así como la relación discípulo-mentor-discípulo, emana de todas fuentes y de todas partes. El mentoring es una relación uno a uno, que también en términos institucionales puede ser una relación horizontal, vertical, multivariada, disímbola, pero siempre de uno a uno y a veces a petición o por promoción de un tercero.

Mentoring, así entendido, no tiene necesidad de la búsqueda de un objeto de estudio, ni un estudio del objeto. Mentoring, como todo principio positivista, está pensado para el crecimiento humano, y a veces institucional, no importando si éste es *acrítico aunque aterciopelado* o *pronunciadamente crítico* en una relación de poder.

Mentoring se enfoca en la importancia de las relaciones para el desarrollo, y el papel del mentor y protegido es encaminada a facilitar el aprendizaje y para compartir conocimiento.

3. Mentoring hace referencia al desarrollo personal vía la relación mínima, al menos, de dos actores.

En un sentido instrumentalista, la relación de mentoring no tiene intereses societales en términos de perseguir un enfoque abarcador de justicia social. Mentoring no es comunitario o esencialmente persigue fines para todos. La relación de mentoring busca la transferencia de conocimientos vía la relación uno a uno en un sentido de construcción positivista de conocimientos, ya sea en un marco institucional o no.

Por ello, aunque existen muchas perspectivas en la definición de mentoring, éste puede ser descrito tradicionalmente como las actividades conducidas por una persona (mentor) para lograr los fines de otro actor (o discípulo), con el propósito de guiar una mejor práctica en el tema de coincidencia.

En este sentido tradicional, el mentor es probablemente un actor que tiene experiencia o conocimiento en algo que el discípulo aún no posee. No obstante, como se ha señalado previamente, en este guión se afirma que una relación dialéctica, más moderna de este proceso, sugiere que ambos actores reciben información, conocimiento, de beneficio mutuo. La relación entre ambos actores se caracteriza por una transmisión de capital social y cultural compleja, donde ambos tienen beneficios.

De esta relación de actores es posible hacer un acercamiento a la tipología de mentoring y a sus técnicas, desde una vertiente positivista. Esta tipología considera, por definición, que el área de concentración de mentoring es el desarrollo de los actores. La tipología de mentoring se centra, en su relación, en dos principales categorías: formales e informales.

La segunda, se desarrolla entre colegas, colaboradores, o cualquier tipo de actores que no requieren de institucionalizar su

relación para generar un proceso de vinculación. La primera, se manifiesta en un marco institucional que refiere procesos estructurados promovidos y apoyados por la organización.

En cuanto al desarrollo en la relación de los actores en procesos de mentoring, se pueden reconocer cuatro deseables aspectos: primero, la cercanía y acompañamiento entre los participantes es indispensable para generar un proceso pleno de aprendizaje. Segundo, la tolerancia de las partes es una premisa para llevar a cabo la transmisión recíproca de conocimientos, ligado a la generación de empatía de los actores.

Tercero, el canon catalizador es indispensable en procesos de mentoring, pues una relación de poder siempre trae consigo presiones, combinación de valores y sentidos dispersos de percepción de las realidades concretas. Cuarto, la reflexión, autoevaluación y la crítica son inherentes a la relación de mentoring.

Existen otras áreas de relación de actores que si bien pueden ser complementarias no son esencialmente manifestaciones de mentoring. Por ejemplo, es pertinente distinguir las relaciones de mentoring de la instrucción (*instructing*) y del entrenamiento (*coaching*).

Por tanto, mientras que el entrenamiento trata directamente con la capacidad de construir habilidades físicas; y la instrucción con la diseminación y la promoción del conocimiento; la *relación de mentoring* se enfoca, también, en promover el desarrollo profesional en una área de expertis. Está ligado a la transferencia de conocimientos uno a uno con su carga emocional, espiritual, de consensos y disensos, así como de valores diversos que esto conlleva.

4. Mentoring es contextual, preferencial, y racional en las organizaciones contemporáneas.

Si bien la relación de mentoring puede manifestarse de manera informal, y fuera de las organizaciones, esta cuarta tesis se ocupa de su dimensión institucional. Mentoring es contextual porque la relación dinámica y compleja entre discípulo-mentor o bien mentor-discípulo, se define por su vinculación, *ceteris paribus*, expresada bajo circunstancias específicas, en términos de una cultura y atmósfera institucionales. Lo anterior, definido y enmarcado en reglas, relaciones formales, y bajo estructuras organizacionales preconcebidas.

El canon de la relación de mentoring supone, así, un contenido específico, un marco formal de actuación, una natural complejidad, y un significado latente del binomio confianza-responsabilidad. La relación de mentoring, en las instituciones contemporáneas, es además una elección preferencial de dos que impacta el desarrollo personal -y también organizacional- vía la relación de actores. Por ello, mentoring es preferencial, por la capacidad de elección. Y es contextual con el propósito de reducir la incertidumbre en la vinculación de los actores a través de una atmósfera institucional preestablecida.

El sentido positivista-contextual de transferencia de conocimientos entre mentor y discípulo es la máxima expresión de que las instituciones existen para reducir los costos y las incertidumbres y, en consecuencia, para maximizar los beneficios (North, 1993). De ahí, también, el sentido racional de la relación de mentoring. Se inicia una vinculación que persigue fines precisos y que se sintetiza en la transferencia de información, experiencias, conocimientos, valores, creencias, entre otros.

Mentoring es racional porque persigue fines de maximización de beneficios, de cualquier índole, y por ello también es positivista

e incremental. En términos dialécticos, y de transferencia de capital social y cultural, mentoring puede concebirse también como una relación de iguales porque genera y recrea información en una relación acordada. Esta vinculación dialéctica los hace iguales a los participantes -no importando la función de mentor o discípulo- porque tienen el común denominador de transferencia de información, aún sin distinguir en qué momento es más útil una que otra.

Por ello, en la relación tradicional de mentoring, la parte complementaria de la elección racional supone la búsqueda de cualidades o características de un mentor por parte de un discípulo y, dialécticamente, también el mentor busca cualidades del discípulo. Por ejemplo, un discípulo busca un mentor que tenga, al menos, las siguientes cualidades: que sea experimentado en un materia determinada; que sea una persona a la que se respeta, admire y tenga fama pública; que tenga objetivos similares y con disponibilidad para fortalecer la interacción; que sea una persona positiva, de amplio criterio, y enfocada en su tarea; y finalmente, entre otras, una persona que asigne valor a las fortalezas del otro. Y es que a final de cuentas, mentoring es una relación provechosa por la suma y complementariedad de sus partes.

De manera similar, el mentor tiene sus preferencias, aunque esto tampoco es una regla pues por definición se ha señalado que la relación de mentoring es contextual. Un mentor busca un discípulo motivado que alcance los objetivos deseados. Un mentor busca un discípulo comprometido con la agenda pactada, positivo con los avances logrados, interesado en aprender y en transferir conocimientos, así como cuidadoso en el establecimiento de relaciones. Un discípulo inteligente, creativo y comunicativo son valores deseados por los mentores. El sentido racional, a fin de cuentas, es el principal canon en una relación de mentoring.

5. Mentoring tiene un sentido de utilidad.

No es riesgoso asegurar que si bien existe una ambigüedad en la definición del término mentoring, que oscilan desde claras identificaciones o aluciones más que definiciones, así como la relación inherente con aspectos procesales, contextuales o hasta emocionales que éste vocablo conlleva, finalmente podemos convenir de la relación de mentoring como caracterizado por un sistema de valores y creencias entre dos actores en vinculación.

Con todo, es interesante confirmar que definiciones sobre mentoring las podemos encontrar cuando éstas están ligadas a definiciones específicas que reflejan el sistema de valores y creencias de la disciplina a la que pertenece el investigador. Por ejemplo, entendiendo mentoring desde una perspectiva empresarial, se le puede definir como una actividad regulada e institucional, en donde un actor con mayor experiencia y conocimiento desempeña un rol de apoyo y supervisión, con el propósito de contribuir a un mejor desarrollo organizacional, éxito, así como al logro del crecimiento profesional de una persona.

La idea, desde esta perspectiva, es transferir información y conocimiento para que los miembros más experimentados y con mayor conocimiento del entorno organizacional, proporcionen directrices y respaldo a los empleados de reciente ingreso para incrementar las probabilidades de que se transformen en actores eficientes en un clima institucional.

Con todo, lo trascendente de mentoring es que siempre es una relación de utilidad, a veces muy compleja, entre dos personas con intereses comunes, y con comportamientos afines. De no darse un proceso de esa naturaleza, la relación de mentoring no es tal, en su sentido original. Por ello es tan determinante el respaldo de un individuo a otra persona para ofrecerle tanto conocimiento e información, como apoyo emocional.

Mentoring, como ha sido debatido desde el inicio de este manuscrito, busca fortalecer también las relaciones sociales ante la ausencia de valores comunitarios u organizacionales en diversas culturas, como es el caso de la estadounidense. Los procesos de de interacción en un sistema político, social y económico que premia la individualidad por excelencia, a veces no deja espacio para promover y fortalecer la riqueza de las relaciones sociales. Por eso, sin duda, la relevante utilidad de los procesos de mentoring para la transferencia de conocimientos, información, y valores, tanto en ambientes informales como en institucionales.

Por tanto, cualquier estrategia, fuente de conocimiento, técnica o relación que tenga un sentido de transferir capital social y cultural -entre pares, en relaciones jerárquicas, en estructuras completamente dinámicas o bien cerradas-, tienen, por definición, un sentido de aplicación, de convivencia humana, de superación entre actores y, por analogía, de desarrollo institucional. La aplicación de relaciones humanas que favorecen la convivencia y la transferencia de conocimientos, por antonomasia, *es el camino para proceder* hacia lo valioso, hacia el estudio de mentoring y sus grandes retos.

Referencias

Freire, Paulo. (1990), Cultural Action for Freedom. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change. 25-46.

Kuhn, Thomas. (1970), The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, University of Chicago Press. 38-65.

North, Douglas. (1993), Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 125-184

Popper, Karl. (1986), Conjectures and Refutations; the Growth of Scientific Knowledge. R. New York, Basic Books. 75-93.

Weber, Max. (1978), Economy and Society. University of California. 441-467.

SECCIÓN I
MENTORING EN LAS ORGANIZACIONES

Capítulo 1.

Contribuciones de mentoring a "la organización que aprende"[1]

Nora Domínguez García

Antecedentes y contexto: cambio constante en el clima organizacional

Los organismos gubernamentales e instituciones corporativas de todo el mundo enfrentan grandes desafíos en el Siglo XXI debido a varios factores, entre ellos: el envejecimiento, la jubilación, y la reducción gradual de los "Baby Boomers" en la fuerza laboral; la alta rotación de los empleados pertenecientes a las generaciones X y Y; y el incremento en la complejidad de los procesos y procedimientos de negocios que las organizaciones están experimentando en su transición de la era de la información hacia la era conceptual (Pink, 2005). Estos fenómenos representan un gran riesgo para las organizaciones al perder capital intelectual clave, ventajas competitivas y efectividad.

El mundo académico se enfrenta a retos similares, pero con la doble responsabilidad de captar profesores talentosos capaces de desarrollar la próxima generación de empresarios, profesionales y líderes mundiales. En particular, y de acuerdo con el informe anual del Horizon Report (2007), seis tendencias han emergido que muy probablemente tendrán un impacto significativo en la educación en los Estados Unidos en los próximos cinco años:

[1] Translated with permission from Nora Dominguez, 2009 Mentoring Conference Proceedings. Albuquerque, NM: Mentoring Institute, 2009. ©2009 Nora Dominguez García. All Rights Reserved.

1) los cambios rápidos en el entorno de la educación superior, incluyendo aumento de los costos, la reducción de presupuestos, el descenso en la matriculación de estudiantes, la creciente necesidad de educación a distancia y servicios para los estudiantes no tradicionales, la competencia con el sector educativo con fines de lucro y, el aumento en la demanda de acceso instantáneo y experiencias interactivas;

2) cambios en la manera en que trabajamos, colaboramos y nos comunicamos debido a la globalización, colocando a los estudiantes e investigadores en un espacio de aprendizaje en cambio continuo;

3) la creciente necesidad de alfabetización informática para hacer frente a los cambios rápidos en el uso y la disponibilidad de la tecnología;

4) las transiciones del trabajo académico tradicional a un trabajo más interdisciplinario y colaborativo que impone cambios en los sistemas de recompensas y en las garantías de trabajo permanente para los profesores (plazas definitivas) y en los procesos de promoción;

5) la reconsideración académica de las contribuciones de los expertos y aficionados a la creación de una "inteligencia colectiva" debido a la emergencia de redes de colaboración; y,

6) el aumento de las lagunas del conocimiento, el acceso y la utilización de la tecnología basadas en herramientas de la comunicación debido a las diferencias multi-generacionales en las preferencias de los participantes (Horizon Report, 2007, p. 3) ".

Esta situación genera retos críticos para la educación superior, particularmente "para crear nuevas formas de evaluar a los estudiantes y sus niveles profesionales, para desarrollar un liderazgo con visión de futuro capaces de ver oportunidades en estos cambios y aprovechar los mismos; para proteger la propiedad intelectual; para diseñar nuevos planes de estudio y contenido significativo que prepare a los estudiantes para desempeñarse adecuadamente en un ambiente de constantes cambios; para manejar entornos virtuales de colaboración; y para

satisfacer las expectativas de crear experiencias de aprendizaje "móviles" (Horizon Report, 2007, p. 7) ".

"La organización que aprende"

Desde los años 70, las empresas en los sectores comerciales y los sectores académicos han aplicado diversas estrategias y programas para ayudar a mantener no sólo su capital social, sino también para ayudar a sus recursos humanos a desarrollarse en un entorno en constante cambio. En este sentido, la idea de "las organizaciones que aprenden" ha ido ganando protagonismo en las últimas décadas. Peter Senge (1990), en su libro "La Quinta Disciplina", presentó una imagen de una organización donde todos los empleados están comprometidos con el aprendizaje permanente y donde la meta de una organización es crecer y desarrollarse continuamente. En pocas palabras se define a "las organizaciones que aprenden" como las compañías que están continuamente transformándose para mejorar la gestión de conocimientos, utilizar la tecnología, capacitar a las personas, y ampliar el aprendizaje para adaptarse mejor y tener éxito en un entorno cambiante" (Marquardt, M., 1995).

Senge (1990) establece que el núcleo de la labor de "la organización que aprende" se basa en cinco programas de estudio o prácticas llamadas "disciplinas del aprendizaje": En primer lugar, los individuos deben tener la voluntad de contribuir con su Maestría Personal para lograr la misión organizacional. Segundo, los miembros de la organización vienen con sus propios Modelos Mentales que determinan su actuación en la empresa. La tarea central de la segunda disciplina es traer los modelos mentales individuales a la superficie y crear nuevos modelos mentales que sirvan mejor a la organización. La Visión Compartida, la tercera disciplina, es el vehículo para la construcción de un sentido de compromiso y un enfoque de propósito mutuo.

Una vez que hacemos nuestros modelos mentales explícitos y compartimos una visión de futuro, estamos en condiciones de

crear el Aprendizaje en Equipo, la capacidad de desarrollar en conjunto una mayor habilidad que la de cualquier miembro del equipo en forma individual. En su nivel más amplio, el Pensamiento Sistémico abarca e integra las cuatro disciplinas anteriores a través de un cambio de paradigma; el pensamiento sistémico requiere de habilidades y herramientas que sólo pueden desarrollarse a través del compromiso permanente de las personas y las organizaciones con el aprendizaje constante, adaptación y remodelación de sí mismos para el éxito.

Si el aprendizaje es visto como el medio para este fin, la pregunta es, ¿qué estrategias se requieren para motivar a la gente a poner su maestría personal al servicio de una organización?

Mentoring como una alianza de aprendizaje

El interés en mentoring, como un medio para estimular el crecimiento individual y el desarrollo, continúa floreciendo entre los investigadores, profesionales, actores políticos, educadores, líderes empresariales, y el público en general. En los últimos 25 años, mentoring organizacional ha desempeñado un papel clave en el éxito profesional y el desarrollo de liderazgo (Kram, 1985; Roche, 1979); como ejemplo, el 71% de las 500 empresas que aparecen listadas en Fortune utilizan estrategias de mentoring para asegurar su éxito continuo y el 96% de los 500 ejecutivos de estas compañías aseguran que mentoring ha sido un componente importante para el éxito personal y el de sus empresas (Hestad y Wentling, 2004).

Las universidades y los programas académicos con frecuencia resaltan los beneficios de mentoring en la educación y la mayoría concluye que tanto los alumnos como los estudiantes de posgrado se benefician sustancialmente del establecimiento de relaciones de mentoring y es especialmente benéfico para los estudiantes de primera generación en la universidad [cuyos padres no concluyeron una licenciatura], los estudiantes de bajos ingresos, y los estudiantes provenientes de grupos étnicos con

mínima representación en las instituciones de educación superior (Tenenbaum, Crosby, y Gliner, 2001).

En las últimas tres décadas, la proliferación de la investigación en mentoring ha contribuido a nuestra comprensión de su naturaleza, sus beneficios y procesos. Mentoring, aplicado en forma intencional y deliberada, es ahora una estrategia reconocida y utilizada para impactar positivamente el rendimiento académico y la retención de los estudiantes, incrementando las probabilidad de graduación, así como la predicción de promedios de calificaciones (GPA's) más altos tanto en licenciaturas como en estudios de posgrado (Johnson, 2007). Adicionalmente, mentoring ha sido aceptado como una forma de desarrollo que ofrece una gama de beneficios individuales y colectivos, incluidos: el aumento en la confianza personal; el incremento en la claridad de la identidad profesional; desarrollo y mejoramiento de las competencias y habilidades personales y profesionales; la creación de oportunidades de promoción profesional; mayores rendimientos y lealtad institucional; el mejoramiento del aprendizaje individual y organizacional; y la reducción en el volumen de deserciones (Kram, 1985).

Mentoring representa la estrategia más eficaz para el aprendizaje organizacional. Las diversas teorías en mentoring, los modelos y las prácticas son útiles en el sentido de que su objetivo es proveer herramientas prácticas para el aprendizaje individual y organizacional. En su esencia, mentoring es una alianza de aprendizaje que involucra una intensa relación donde una persona mayor y/o con más experiencia (el mentor) ofrece tres funciones principales a una persona más joven y/o con menor experiencia (el pupilo/discípulo): una primera función de asesoramiento, consejo y modelado de las conductas para el desarrollo profesional; una segunda función de soporte personal, sobre todo de apoyo psicosocial (Kram, 2004); y, una tercera función de promoción de carrera mediante el patrocinio, protección, y desarrollo y establecimiento de redes profesionales.

Independientemente de la definición operativa de mentoring, Alfred y Garvey (2000) sostienen que mentoring contribuye al incremento en la productividad y generación de conocimientos en las organizaciones. Con base en las teorías del aprendizaje situacional, estos autores reconocen el potencial de mentoring en el proceso de alineación de las aspiraciones personales con los objetivos organizacionales para el éxito, a través de la creación e implementación del currículum y plan de estudios corporativo. Alison Buck (2004) sostiene que la aplicación de estrategias de mentoring genera las condiciones para el aprendizaje continuo, crean la estructura para captar y compartir el conocimiento, y contribuye a fomentar una cultura de aprendizaje y experimentación; esta autora reconoce que las estrategias de mentoring basadas en la colaboración y el diálogo, proporcionan las bases para el aprendizaje grupal.

Lois Zackary (2005) va más allá de las ideas previas al afirmar que la creación de una cultura de mentoring permite a una organización enriquecer el aprendizaje que tiene lugar en toda la organización. Ella sugiere que la inserción de mentoring en la cultura organizacional "ayuda a las personas a adaptarse a los retos, facilita el aprendizaje y la flexibilidad organizacional para enfrentarse a los rápidos cambios" (p. 9).

En mi perspectiva, mentoring es particularmente exitoso en la generación e incremento de la productividad, eficiencia y eficacia, al facilitar los procesos de transferencia y aplicación de los conocimientos adquiridos a las funciones organizacionales, particularmente cuando mentoring permite:

1. Comprender cómo se lleva a cabo el aprendizaje con el propósito de entender las formas más eficaces de aprendizaje en la organización.

2. Identificar y crear alianzas de aprendizaje [relaciones de mentoring].

3. Transferir las habilidades y herramientas aprendidas en forma relevante y significativa al crecimiento personal y organizacional.

Examinemos las contribuciones de mentoring en la creación y sustentabilidad de una organización que aprende.

Las contribuciones de mentoring a "la organización que aprende"

Mentoring como una alianza de aprendizaje ayuda a las personas a identificar su maestría personal al hacer explícitos sus modelos mentales. Una relación de mentoring facilita el reconocimiento de actitudes y percepciones a través de la reflexión, las habilidades inquisitivas y el diálogo. El crear conciencia de nuestros modelos mentales es también útil para definir de manera clara y honesta la realidad actual. Los participantes en una relación mentoring multiplican su capacidad de aprendizaje mediante la participación en conversaciones reflexivas y el desarrollo de habilidades y capacidades en tres dimensiones: a) claridad en las aspiraciones, b) reconocimiento de las competencias y habilidades personales; y c) comprensión de la complejidad de las personas y las organizaciones.

El diálogo que tiene lugar en una relación de mentoring también es útil en la creación de una visión compartida. Los mentores no pueden exigir el compromiso de sus discípulos, solamente pueden fomentarlo. Los mentores proporcionan una imagen real y tangible de lo que es posible, de lo que sus discípulos pueden llegar a ser y dónde quieren estar. Con base en su experiencia personal, los mentores ayudan a sus discípulos a definir y aclarar su propia visión, a identificar los obstáculos y a encontrar una forma de superarlos para alcanzar sus objetivos.

Los buenos mentores inyectan su mensaje de una manera que inspira, aprovechan al máximo su tiempo limitado, y construyen caminos hacia los recursos más preciados. Ellos negocian los resultados del aprendizaje para el crecimiento personal y profesional de sus discípulos y los alinean con las necesidades de la organización; la alineación de los propósitos individuales con los objetivos organizacionales crea una visión compartida.

Los mentores y discípulos también participan en un diálogo que implica aprender a reconocer los patrones de interacción en los equipos, especialmente los patrones defensivos. Las relaciones de mentoring desarrollan las habilidades de los miembros del grupo para alcanzar una visión más amplia, más allá de las perspectivas individuales. En este sentido, los mentores facilitan el establecimiento de compromisos recíprocos entre los individuos y la organización y, su vez, crean el espíritu esencial que convierte el aprendizaje en una aventura emocionante.

Mediante el patrocinio de un mentor, la gente aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio y, por lo tanto, los discípulos son capaces de responder mejor a las fuerzas que configuran las consecuencias de sus acciones. Los mentores también facilitan la comprensión de las dinámicas simbólicas y políticas de la organización y, a la vez, proveen de oportunidades para introducir a sus discípulos a sus propias redes profesionales tanto formales como informales. La comunicación y la retroalimentación que fluye a través de esas redes son la esencia del pensamiento sistémico.

Conclusiones

Mentoring como una estrategia organizacional tiene el potencial y proporciona los medios prácticos para crear y mantener una organización que aprende. A través del diálogo que tiene lugar en una relación de mentoring, los individuos identifican las habilidades y competencias que constituyen su maestría personal; a través de un proceso de reflexión entre mentores y discípulos ambos participantes hacen explícitos sus modelos mentales y crean la sinergia necesaria para la colaboración, el trabajo en equipo y la creación de una visión compartida. En un medio de colaboración, las personas desarrollan el compromiso para el aprendizaje continuo y permanente, elemento esencial para crear "sistemas pensantes" y "una organización que aprende".

Sin embargo, mentoring es también un fenómeno dinámico y cambiante. Los conceptos tradicionales y enfoques de mentoring que demostraron ser eficaces en el pasado, deben adecuarse a ambientes particularmente cambiantes. En condiciones evolutivas, es necesaria la investigación continua para determinar las condiciones centrales que permiten que mentoring sea efectivo en las organizaciones.

Referencias

Alfred, G, & Garvey, B. (2000). Learning to Produce Knowledge: The Contribution of Mentoring. Mentoring and Tutoring, 8, 261-272

Buck, A. (2004). Mentoring: A Promising Strategy for Creating and Sustaining a Learning Organization. Adult Learning, 2004, 15, 8-11.

Hegstad, C.D. (1999). Formal Mentoring as a Strategy for Human Resource Development: A review of research. Human Resource Development Quarterly, 10(4), 383-390.

Hegstad, C., & Wentling, R. (2004, Winter). The Development and Maintenance of Exemplary Formal Mentoring Programs in Fortune 500 Companies. Human Resource Development Quarterly, 15(4), 421-448.

Jossi, F. (1997). Mentoring in Changing Times. Training and Development, 51(8), 50-54.

Murray, M.M. (2001). Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Johnson, W.B. (2007). On Being a Mentor: A guide for Higher Education Faculty. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kram, K.E. (1985). Mentoring at Work. Boston: Scott, Foresman, and Company.

Kram, K.E. (2004). Foreword: The Making of a Mentor. In The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring. Burlington, VT: Grover Publishing Company.

Pink, D. (2005). A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age. New York, NY: Penguin Group (USA) Inc.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. NY: Doubleday

Tenenbaum, H.R., Crosby, F. J., & Gliner, M. D. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. Journal of Vocational Behavior, 59-326-341

Zachary, L. (2005). Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide. Jossey Bass, 305 p.

Capítulo 2.

El marco organizacional para la creación de una cultura de mentoring [2]

NORA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Introducción y planteamiento del problema

EL DESARROLLO SOCIO-ECONÓMICO humano ha sido descrito por Charles Savage (1996) como una sucesión de generaciones administrativas. Savage afirma que la primera generación fue la Era de la Agricultura, en la cual el bienestar económico estaba definido por la propiedad de la tierra. En la segunda generación, la Era Industrial, la prosperidad se basa en la propiedad del capital; en la tercera generación, la era del conocimiento, la riqueza se genera en función de la propiedad del conocimiento y la capacidad de utilizar ese conocimiento para crear o mejorar bienes y servicios.

En esta Era del Conocimiento, las organizaciones deben adaptarse constantemente para sobrevivir en un entorno de cambio continuo y de competencia feroz. La mayoría de las organizaciones no han logrado esta transición: "basado en la mayoría de las encuestas de los nacimientos y las muertes corporativas, la esperanza media de vida de una corporación multinacional es de entre 40 y 50 años. Por ejemplo, un tercio de las empresas que figuraban en el listado de la revista Fortune en

[2] Translated with permission from Nora Domínguez, 2009 Mentoring Conference Proceedings. Albuquerque, NM: Mentoring Institute, 2009. ©2009 Nora Domínguez García. All Rights Reserved.

1970 de las 500 empresas más importantes de acuerdo, para 1983 desaparecido -habían sido adquiridas, fusionadas o escindidas" (De Geus, A., 1997, p.2). Para competir en una economía global, las empresas necesitan "ciclos de vida más cortos de sus productos, ingeniería concurrente, una mayor coordinación entre funciones, y coordinación externa con los proveedores y canales de distribución" (p. 170).

Este cambio en las fuerzas económicas también ha creado la creciente necesidad de una fuerza de trabajo académicamente capaz y una nueva generación administrativa. "Los trabajadores del conocimiento" (Drucker, P., 1973), los empleados que trabajan principalmente con la información o los que desarrollan y utilizan los conocimientos en el lugar de trabajo, "superan en número a cualquier otro trabajador en América del Norte por lo menos en un margen de cuatro a uno" (Haag, S., et al, 2006, p. 4).

Se cree que los trabajadores del conocimiento producen más cuando están facultados para aplicar la mayor parte de sus habilidades, a menudo pueden trabajar simultáneamente en muchos proyectos a la vez, saben cómo distribuir su tiempo, y multiplican los resultados de sus esfuerzos a través de otros factores como la inteligencia emocional y la confianza (Fukuyama, F., 2006). Las organizaciones diseñadas en torno al conocimiento del trabajador, están pensadas para integrar una mejor jerarquía, auto-organización y trabajo en equipo.

Por otra parte, las organizaciones de todo el mundo, especialmente en Estados Unidos, se enfrentan a grandes desafíos en el Siglo XXI debido a varios factores, entre ellos: el envejecimiento, la jubilación, y el retiro de los Baby Boomers, la alta rotación en la mano de fuerza laboral de las generaciones X & Y, y la creciente complejidad de los procesos de negocio y procedimientos en la Era del Conocimiento transitan hacia una nueva generación económica: la Era Conceptual, que se caracteriza por el "los trabajadores creativos", de los creadores, trabajadores empáticos y reconocedores de patrones, y los creadores de "significados", quienes traen a las organizaciones un

predominio de la inventiva, la empatía, y el significado (Pink, 2005). Las organizaciones han respondido a estos desafíos ambientales de diferentes maneras. Un enfoque común en la Era del Conocimiento ha sido la creación de nuevas disciplinas como la gestión del conocimiento. Gestión del conocimiento (KM por sus siglas en inglés) se refiere a las directrices, políticas y prácticas que una organización utiliza para crear y transferir la información para apoyar el desempeño de las personas en la organización. Un Sistema de Gestión del Conocimiento (KMS) es la estructura organizada o sistema utilizados por la entidad para llevar a cabo la gestión del conocimiento. Se compone de una serie de prácticas utilizadas por las organizaciones para identificar, crear, representar y distribuir los conocimientos para su reutilización y el aprendizaje (Cortada, T. & Hargraves, E., 1999).

Sin embargo, las prácticas actuales de gestión del conocimiento dependen del almacenamiento y recuperación de información de gran volumen de documentos, almacenados en bases de datos dentro de la organización. La Tecnología de la Información en este contexto ofrece un apoyo eficiente en la gestión de documentos, pero tiene dificultades para satisfacer la flexibilidad que exige el intercambio del conocimiento. Esta estrategia, centrada en la administración de documentos, es insuficiente si consideramos KM como una estrategia consecuente con la idea de proveer los conocimientos adecuados, para las personas adecuadas, en el momento adecuado, para ponerlos en acción y mejorar el desempeño organizacional. Por otra parte, el intento de capturar el "conocimiento tácito" de los "trabajadores del conocimiento" ha creado grandes depósitos de información que raramente se transforman en conocimiento y, desde luego, no responden a las nuevas exigencias de la Era Conceptual.

Propongo que mentoring, visto como un proceso de aprendizaje organizacional, es una estrategia capaz de soportar la creciente necesidad de aprendizaje continuo, tanto a nivel sistemático como individual, así como en un enfoque para

establecer una mejor conexión entre las demandas de la organización y las necesidades individuales de los "trabajadores del conocimiento" y de los "trabajadores creativos".

Mentoring en las organizaciones: conceptos y perspectivas

Mentoring se ha tratado incluso en la Odisea de Homero como la metáfora que lleva al origen de la denominación "Mentor", el amigo de confianza asignado por Odiseo para guiar a su hijo Telémaco durante su ausencia. Las relaciones de mentoring se han identificado a lo largo de la historia moderna "en casi todas las profesiones, incluida la ciencia, la literatura, la política, las artes, deportes y el entretenimiento" (Allen, T. & Eby, L., 2007, p. 7). Contrariamente, el interés contemporáneo en mentoring como estrategia organizacional se ha asignado a la labor de Levison, et al. (1981) y Kram (1981); ambos autores se refieren a la importancia de las relaciones para el desarrollo humano y el papel del mentor como un instrumento para facilitar el aprendizaje y el crecimiento.

Durante las dos últimas décadas, múltiples estudios han sido desarrollados para crear una comprensión de la naturaleza de mentoring, sus beneficios, contribuciones y estrategias encaminadas a promover el establecimiento de relaciones de mentoring. A pesar de la gran cantidad de literatura sobre mentoring, la falta de consenso sobre su definición ha creado confusión en la práctica y la política (Burke, 1984; Jacobi, 1991; Merriam, 1983). Para solucionar este problema, Allen & Eby (2007) proponen identificar varios atributos de mentoring que proporcionan un marco de referencia común para la comprensión de este fenómeno, incluyendo: "1) Mentoring refleja una relación única entre los individuos, 2) El mentoring es una alianza de aprendizaje, 3) Mentoring es un proceso, 4) Una relación de mentoring es recíproca, sin embargo, asimétrica, y 5) Mentoring es dinámico" (p. 10). Según Kram (2004) "la lección más

importante de todos estos esfuerzos programáticos [para entender mentoring] es que la mayoría de las estrategias eficaces para fomentar el establecimiento de relaciones de mentoring dependen del contexto de su aplicación, el objetivo de estas iniciativas, y los valores, habilidades y actitudes de los posibles participantes" (p. xii).

En el mismo curso de ideas, Brockban y McGill (2006) proponen una clasificación de mentoring (figura 1) que liga la base filosófica de la actividad (subjetivismo vs. objetivismo) y los resultados de aprendizaje de previstos (equilibrio vs. transformación), resultando en cuatro enfoques diferentes de mentoring:

1) Mentoring funcionalista responde a las necesidades de la organización, garantizando el mantenimiento del status imperante a través de un enfoque en la eficiencia y en el establecimiento de objetivos claros y medibles; iniciativas de mentoring tradicional que siguen el modelo de maestro-aprendiz para el desarrollo profesional ha sido reconocido como funcionalista.

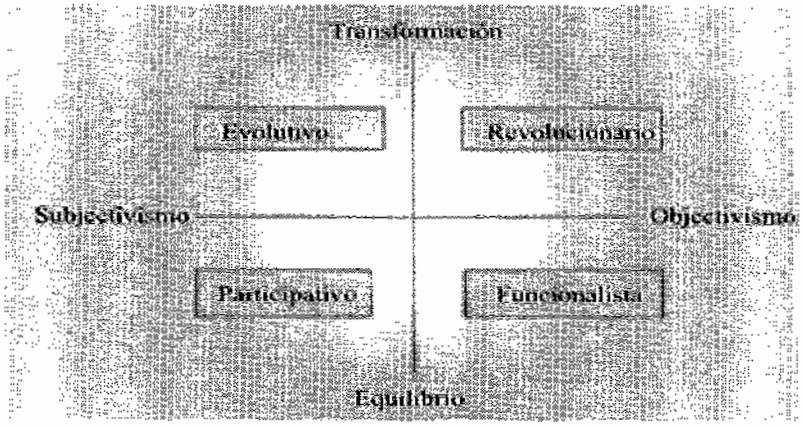


Figura 1: Mapa de los enfoques de tutoría (Brockban y McGill, 2006, p. 11)

2) Mentoring participativo se centra en el desarrollo personal de los individuos a través de su compromiso para la creación de relaciones de crecimiento, manteniendo el status quo establecido; los programas de mentoring de apoyo a los jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios han sido identificados como mentoring participativo.

3) Mentoring evolutivo ofrece una oportunidad para los individuos de asumir la responsabilidad de su aprendizaje e invita al examen de las estructuras de poder mediante un proceso de reflexión crítica; esencial para mentoring evolutivo es la generación de metas por y para el individuo, en tanto que el resultado del aprendizaje es la transformación. La mayoría de los programas de mentoring en la enseñanza superior, particularmente aquellos que involucran una relación profesor-estudiante, son considerados como mentoring evolutivo.

4) Mentoring revolucionario busca promover la transformación de la sociedad y el cambio radical de las organizaciones y los individuos al alterar el status quo; los programas de mentoring que buscan justicia social y la liberación en última instancia, son ejemplos de este tipo de mentoring.

Marco organizacional para una cultura de mentoring

Para desarrollar un conocimiento global de la organización en relación a mentoring utilizaré el modelo de Boleman & Deal (1997) para analizar la organización desde la perspectiva de cuatro marcos básicos: estructural, de recursos humanos, político y simbólico. El propósito del análisis es determinar el marco organizacional necesario para crear y sostener una cultura de mentoring.

El marco estructural

En el marco estructural, el análisis hace hincapié en la necesidad de una arquitectura social para adaptarse

adecuadamente a las necesidades de la organización mediante la asignación efectiva de responsabilidades, políticas, procedimientos y actividades coordinadas.

Una estructura social que fomente una cultura de mentoring debería incluir una gran variedad de elementos. Principalmente, el valor claro y explícito de la colaboración y el intercambio de conocimientos, son necesarios para promover una cultura de mentoring. La importancia de mentoring puede ser transmitida a toda la organización a través de medios diferentes, por ejemplo:

a) Declaraciones en la misión, visión y objetivos de la organización. Una explícita inclusión de mentoring en el marco estratégico de la organización transmite un mensaje claro de la importancia del aprendizaje y la colaboración a toda la organización. Las diferentes unidades pueden utilizar una combinación de tipos y enfoques de mentoring, dependiendo de los resultados del aprendizaje deseado.

b) Asignación de recursos que faciliten los procesos de mentoring. La facilitación de los procesos de mentoring transmite el mensaje de que la organización valora la experiencia y los conocimientos de los mentores y favorece el aprendizaje de los discípulos en una aproximación funcionalista de mentoring; promueve la cultivación de relaciones enriquecedoras en mentoring participativo; estimula la reflexión crítica en mentoring evolutivo; y, crea los medios para la innovación en mentoring revolucionario. La facilitación de los procesos de mentoring puede adoptar la forma de un programa de mentoring que incluye la participación de la alta dirección en las actividades de mentoring, un proceso sistemático destinado a recompensar los esfuerzos de colaboración en la creación de conocimiento, y/o la facilitación de las interacciones, creación de redes y distribución de conocimientos a través de la tecnología o eventos sociales.

En el marco estructural, una clara definición de los procesos es esencial. El grado de formalidad vs informalidad, quiénes serán mentores y quienes serán discípulos, las funciones y papeles de los participantes, los acuerdos y compromisos de mentoring, las

competencias y habilidades para mentoring, son cuestiones esenciales que configuran la forma de la arquitectura organizacional de una cultura de mentoring. Las organizaciones pueden emplear una gran variedad de métodos para coordinar iniciativas individuales y de grupo de mentoring con metas que involucran a la totalidad de la corporación: verticalmente, a través de un enfoque tradicional de mentoring, en el cual los mentores son los ejecutivos o empleados de alto nivel, o líderes con mayor experiencia que los discípulos; horizontalmente, a través de mentoring de pares (*peer-mentoring)* donde la maestría del mentor es el elemento que define la relación de mentoring en lugar de la jerarquía; y matricialmente, a través relaciones de mentoring que se desarrollan en un corto plazo para proyectos-propósitos específicos de la organización. En última instancia, los procesos esenciales de mentoring serán definidos por los resultados de aprendizaje deseados para el individuo, el grupo y el aprendizaje organizacional.

El marco de recursos humanos

El marco de recursos humanos requiere una comprensión de las personas y su relación simbiótica con las organizaciones. Por un lado, las personas requieren de las organizaciones para cumplir sus más profundas aspiraciones humanas; por el otro, las organizaciones necesitan los conocimientos individuales, el talento y la creatividad para llevar a cabo su misión, visión y objetivos. El desafío clave es decidir si las organizaciones deben adaptarse a las personas o las personas se deben alinear y realinear sus necesidades y habilidades a sus lugares de trabajo.

En una economía de información intensiva, los dilemas de recursos humanos han aumentado. Para sobrevivir en un mundo global demasiado competitivo, las organizaciones están exigiendo mayores niveles de habilidad y compromiso de los empleados, en tanto que las nuevas generaciones están aportando nuevas formas de relación.

Mentoring se ha utilizado tradicionalmente como un proceso de enculturación de los nuevos empleados. Bajo el modelo mentor-aprendiz, un líder con amplia experiencia guía a un empleado novato, con la función principal de transmitir las normas y los valores organizacionales, promoviendo la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos para convertirse en "miembros plenos" de la organización (Levinson, 1981). En este enfoque, las relaciones de mentoring se establecen sobre todo en beneficio de la organización, resultando en la eficiencia y eficacia en el logro de las metas y los objetivos organizacionales, mediante la distribución de información y orientación para mejorar el rendimiento.

Aproximaciones más humanísticas de mentoring, tales como mentoring participativo, han mostrado un enfoque más profundo en el crecimiento de la persona, teniendo en cuenta la experiencia subjetiva del empleado y proporcionando el espacio y el tiempo para cultivar las relaciones. En este sentido, las relaciones de mentoring proporcionan al mentor y al discípulo los medios para cumplir con sus metas personales en alineación con los objetivos organizacionales. A través de un proceso de apoyo psicosocial que incluye el intercambio de conocimientos, redes y patrocinio, son creadas las vías para el desarrollo profesional dentro de la organización. El compromiso de mentoring es funcionalista en su propósito de mantener el status quo, pero humanista en el proceso.

Mentoring evolutivo se enfoca en la responsabilidad individual de los objetivos. En las organizaciones, mentoring evolutivo es comúnmente identificado como informal, debido a la "autoselección" en la naturaleza de la relación de mentoring. Mentoring evolutivo es también un modelo que podría desencadenar el aprendizaje transformacional a nivel individual, grupal y organizacional a través de niveles de aprendizaje de doble y triple retroalimentación que conlleva a procesos graduales de desarrollo de la reflexión crítica (Argyris y Schon, 1992). Si bien el foco de atención de mentoring evolutivo es el proceso de

reflexión crítica individual y la responsabilidad personal para el aprendizaje y el desarrollo, este tipo de mentoring también beneficia a la organización cuando los empleados se involucran en un proceso de reflexión para resolver problemas organizacionales. Al desafiar los supuestos bajo los que opera la organización, se generan la creación de conocimiento y la innovación.

Mentoring revolucionario es observable en los contextos organizacionales en situaciones críticas, tales como fusiones, adquisiciones y reducciones de plantilla. Cuando las organizaciones se enfrentan a problemas de supervivencia, mentoring revolucionario proporciona dirección a las organizaciones y los individuos en la gestión de cambios radicales. Al desafiar las estructuras establecidas y los supuestos, mentoring revolucionario proporciona el apoyo psicosocial a los empleados para desarrollar el sentimiento de tener la situación bajo control. Mentoring revolucionario ofrece también la oportunidad para el aprendizaje transformacional, provocado por una situación crucial [dilema desorientador] (Mezirov, 2000), a través de la reflexión crítica sobre los hábitos mentales imperantes. El contexto organizacional y la expectativas de aprendizaje dan forma a las iniciativas de mentoring en el marco de los recursos humanos.

El marco político

El marco político se centra en la comprensión de las diferencias en las necesidades y perspectivas entre los individuos y grupos que compiten por recursos escasos, y la gestión activa del conflicto. Los conceptos centrales en este marco son el poder, los conflictos, la competencia y la política de la organización. El reto es desarrollar una agenda y la plataforma de poder para el éxito de las iniciativas de mentoring.

La visión tradicional de las organizaciones ubica el poder en la autoridad formal, las jerarquías y las estructuras. Sin embargo, desde una perspectiva política, el poder surge de un proceso continuo de negociación y del manejo de conflictos entre los

principales grupos de interés, donde los grupos dominantes pueden estar o no en control de las estructuras formales. La actividad política puede ser más visible en condiciones de diversidad, que en condiciones de homogeneidad.

Para que mentoring florezca desde una perspectiva política, se necesita un mapa claro de las arenas y los agentes políticos. Un valor compartido sobre el intercambio de conocimientos y la colaboración entre los agentes políticos es requerido para incluir mentoring en sus propias agendas, recursos y estrategias.

Los enfoques de mentoring difieren en términos de poder en las relaciones de mentoring. En un enfoque funcionalista, el poder está en manos de un miembro con alta jerarquía en la organización, quien guía a un miembro joven o novato de la comunidad. En este enfoque, el poder se presenta en forma de conocimiento, experiencia y maestría y, a veces, se presenta también en forma de autoridad formal. La naturaleza directiva y de enculturación de mentoring funcionalista crea los medios para una interacción jerárquica de los intereses en la determinación de quiénes participan y qué intereses se abordarán en la relación mentoring.

En un enfoque de mentoring participativo, el poder sigue siendo sostenido por el mentor, quien suscita un proceso de *enculturación* pero, adicionalmente, incluye una perspectiva más humanista de la relación, promoviendo el desarrollo personal de los individuos. En este enfoque, el otorgamiento de autoridad a las personas para satisfacer sus aspiraciones en el contexto de la organización se facilita a través de estrategias de desarrollo profesional. Mentoring participativo también ha sido utilizado para promover una mano de obra más diversa para alcanzar los fines de la organización mediante el otorgamiento de autoridad y responsabilidad a los jóvenes miembros seleccionados de los grupos minoritarios. En este sentido, la organización satisface su necesidad de talento, ideas y creación de conocimientos procedentes de grupos diversos, mientras que las minorías

encuentran oportunidades en la organización para el crecimiento y desarrollo personal.

Mentoring evolutivo reconoce el poder de los individuos que toman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Este tipo de mentoring proporciona a los agentes políticos informales la oportunidad de incluir sus intereses personales en la agenda de la organización. El aprendizaje transformativo se promueve a nivel individual, grupal y a través de múltiples niveles de organización, al proporcionar nuevas perspectivas y retando los modelos mentales tanto individuales como organizacionales.

Desde el punto de vista sistémico, este tipo de mentoring puede crear los medios organizacionales para la generación de conocimiento y la innovación mediante el establecimiento de estructuras flexibles y la asignación de tiempo y recursos para la reflexión crítica sobre la acción. En este enfoque el poder organizacional necesita ser compartido por las personas y los equipos en un esfuerzo conjunto para anticipar y adaptarse más fácilmente a los impactos ambientales, para mejorar la gestión del conocimiento, utilizar la tecnología, otorgar autoridad a las personas, extender el aprendizaje para una mejor adaptación, y para estimular la mejora continua en todos los ámbitos de la organización y tener éxito en un entorno cambiante. Para que el aprendizaje transformativo se lleve a cabo, se requiere un profundo compromiso de los individuos, de los equipos y de toda la organización. Los mentores como líderes de la organización desempeñan un papel importante como actores políticos para facilitar ambientes de aprendizaje colaborativo.

Mentoring revolucionario ayuda a facilitar la transmisión de autoridad a los nuevos actores y el desarrollo de nuevas relaciones de poder. Una función importante de los mentores y discípulos en este enfoque es la facilitación de la gestión del cambio y la creación de nuevos contextos de organización que se define como "las circunstancias, condiciones y fuerzas que contribuyen y afectan la forma en que nos conectamos, interactuamos, y aprendemos unos de otros" (Zachary, 2000).

El marco simbólico

Por último, el enfoque simbólico centra su atención en el examen del significado de los ritos, ceremonias, historias, héroes y mitos. De acuerdo con Zachary (2005), mentoring requiere "una cultura que apoye su implementación e integración plena en la organización" (p.7). Las formas simbólicas y las actividades de apoyo al aprendizaje, el intercambio de conocimientos y la colaboración, proporcionan los medios para cualquier la sustentabilidad y la viabilidad de cualquier tipo de mentoring, y en el largo plazo, la posibilidad de que la organización aprenda.

En el contexto organizacional, los valores y creencias compartidos son reflejados en comportamientos y patrones distintivos. Las contribuciones de mentoring para crear una cultura de aprendizaje y para la transformación exitosa, son cruciales. En particular, los cuatro tipos o enfoques de mentoring examinados podrían contribuir a diferentes niveles para la implementación de los 8 pasos esenciales identificados por M. Marquardt (1995) para construir 'la organización que aprende': "a) establecer un fuerte sentido de urgencia sobre convertirse en una 'organización que aprende'; b) formar una coalición poderosa que presione para la conversión en una "organización que aprende"; c) crear la visión de la 'organización que aprende'; d) comunicar y practicar la visión; e) eliminar los obstáculos que impiden que otras personas actúen sobre la nueva visión de la 'organización que aprende'; f) crear oportunidades de ganar y premios de corto plazo; g) consolidar los progresos alcanzados y presionar para el movimiento continuo; y h) anclar los cambios en la cultura de la corporación" (p. 211-215).

Los enfoques de mentoring también desempeñan un papel importante en forma dual y dinámica: sirven como medios para sostener, iniciar, desarrollar y revolucionar la cultura, al tiempo que exige que incorpore en la cultura para su sustentabilidad. En este sentido, los programas de mentoring y los procesos fomentan la credibilidad en los propósitos de la organización, la confianza y la esperanza de los participantes; sin embargo, al mismo tiempo, las

iniciativas de mentoring necesitan ser cultivadas, valoradas y recompensadas por la cultura organizacional.

Conclusiones

Mentoring, como un proceso de aprendizaje organizacional, es una estrategia capaz de soportar la creciente necesidad de aprendizaje continuo, tanto a nivel individual como organizacional. Las contribuciones de mentoring para facilitar el aprendizaje individual y grupal han sido examinados bajo el análisis de cuatro enfoques diferentes de mentoring: funcionalista, participativo, evolutivo y revolucionario. Estos distintos enfoques de mentoring fueron examinados bajo las perspectivas de los marcos estructurales, de recursos humanos estructurales, políticos y simbólicos.

En distintos niveles y con diferentes resultados, los enfoques de mentoring funcionalistas, participativos, evolutivos y revolucionarios, proporcionan los medios para crear entornos de colaboración y fomentar el compromiso con el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. La creación y la innovación es posible mediante el establecimiento de relaciones de mentoring y el alineamiento de las estructuras de la organización, los recursos humanos, las arenas y actores políticos y los símbolos culturales. Una cultura corporativa en la cual mentoring es valorado y privilegiado, crea el ambiente apropiado para que la reflexión crítica, el intercambio de conocimientos y la colaboración florezcan.

Referencias

Allen, T. & Eby, L. (2007). The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. Blackwell Publishing, 496 p.

Alfred, G, & Garvey, B. (2000). Learning to Produce Knowledge: The Contribution of Mentoring. Mentoring and Tutoring, 8, 261-272

Argyris, C. & Schön, D. (1992). Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. John Wiley & Sons, Incorporated, 260 p.

Buck, A. (2004). Mentoring: A Promising Strategy for Creating and Sustaining a Learning Organization. Adult Learning, 2004, 15, 8-11.

Burke, R.J. (1984). Mentors in Organizations. In Group and Organization Studies, 9, 53-372.

Brockbank, A. & McGill, I. (2007). Facilitating Reflective Learning in Higher Education. McGraw-Hill International, 368 p.

Colley, H. (2003). Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships. Routledge, 196 p.

Cortada, J. W. & Hargraves, E.W. (1999). Into the Networked Age: How IBM and Other Firms are Getting There Now. Oxford University Press US, 233 p.

De Geus, A. (1997). The Living Company. Harvard Business School Press, 201 p.

Drucker, Peter F. (1973). Management: Tasks, Responsibilities, Practices. Harper & Row, New York, 839 p.

Fukuyama, F. (1995). Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. Free Press, 457 p.

Haag, S., Cummings, M., McCubbrey, D., Pinsonneault, A., & Donovan, R. (2006). Management Information Systems For the Information Age. McGraw Hill Higher Education, 572 p.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success. A literature Review. Review of Educational Research, 61, 505-532.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. Scott, Foresman, 252 p.

Kram, K.E. (2004). Foreword: The Making of a Mentor. In The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring. Grower Publishing Limited, 220 p.

Levinson, D. J. (1981). The Seasons of a Man's Life. Ballantine Books, 363 p.

Merriam, S. (1983. Mentors and Protégés: A Critical Review of the Literature. Adult Education Quarterly, 33, 161-173.

Marquardt, M. (1995). Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success. McGraw-Hill, 242 p.

Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass, 371 p.

Pink, D. H. (2005). A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age. Riverhead Books, 260 p.

Savage, C. M. (1996). Fifth Generation Management: Co-creating Through Virtual Enterprising, Dynamic Teaming, and Knowledge Networking. Butterworth-Heinemann, 431 p.

Senge, P.M. (2006). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Random House, Inc., 445 p.

Zachary, L. (2000). The Mentor's Guide. Jossey Bass, 287 p.

Zachary, L. (2005). Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide. Jossey Bass, 305 p.

Capítulo 3.

Mentoring, incorporado en la cultura [3, 4]

Lois Zachary

A lo largo del camino, lugares y personas
plantaron semillas en mi alma y en mi espíritu
y agregaron rocas a los cimientos que trataba de formar.
Lisa Fain

LA CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN influye profundamente en su gente, los procesos y prácticas de negocios. Su impacto es sentido y expresado diariamente, de muchas maneras. La cultura también tiene un valor explicatorio. Explica por que las cosas son hechas en una organización de una manera específica, y por que se comparten rituales específicos, lenguaje, historias y costumbres. Además de explicar comportamientos, la cultura también establece fronteras y ofrece estabilidad. La cultura tiene sus raíces en comportamientos basados en valores compartidos, creencias, prácticas y procesos, todo lo cual vive dentro de una cultura de mentoring.

A su vez, mentoring requiere de una cultura de apoyo para su implementación y completa integración dentro de la organización. Sin congruencia cultural, el reto de incorporar mentoring en la organización es desalentador. Cualquier iniciativa de mentoring, continuamente encarará retos que tendrán un impacto en su viabilidad y sustentabilidad. Por ejemplo, una cultura organizacional

[3] Translated with permission from *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide*, San Francisco, California: Jossey-Bass, 2005. ©2005 Jossey-Bass. All Rights Reserved.

[4] Revisión técnica realizada por Nora Domínguez García.

que valora el aprendizaje fortalece las iniciativas de mentoring; si el aprendizaje no es valorado, el aprendizaje es asfixiado y los esfuerzos de mentoring son minados. Al extenderse el trabajo de crear una cultura de mentoring, mentoring se integra más profundamente en la cultura de la organización y se incrusta en el tejido de la cultura. La alineación entre la cultura organizacional y las iniciativas de mentoring debe estar bien establecida para así promover la integración cultural.

Una cultura organizacional congruente se convierte en el sostén de las iniciativas de mentoring, manteniendo su presencia en la agenda organizacional. Ésta ayuda a asegurar su viabilidad y sustentabilidad haciendo del mentoring una expectativa cultural y competencia organizacional. Mentoring está tan estrechamente enlazado en el tejido de la vida organizacional que ésta nos informa, sin duda, la manera en que los objetivos de las iniciativas de mentoring serán logradas.

En este capítulo, examinamos algunas de las razones más convincentes del por qué mentoring funciona mejor cuando éste está incorporado en la cultura organizacional. Examinemos cómo podría verse un proceso completo de incrustación de las iniciativas de mentoring en un escenario ideal y ver lo que mentoring es hoy en el mundo real.

La importancia de incorporar mentoring en la cultura

La importancia de incorporar mentoring en la cultura organizacional no puede ser sobre enfatizada. Hoy en día muchas organizaciones están utilizando mentoring como nunca antes porque agrega valor a las organizaciones, a los individuos dentro de la organización, y a otros con los que interactúan. Hay razones de negocio convincentes que garantizan los beneficios de embarcarse en una iniciativa de mentoring.

Incorporar mentoring en la cultura organizacional ofrece los siguientes beneficios:

- Establece propiedad. Esto asegura que mentoring es aceptado por la mayoría en lugar de una minoría. La gente fuera del círculo inmediato de implementación tiene un sentido de propiedad y responsabilidad por el éxito del programa.

- Promueve responsabilidades compartidas. El éxito de mentoring está ligado explícitamente a la agenda estratégica más amplia de la organización.

- Maximiza recursos. La duplicación del tiempo, esfuerzo y recursos se minimiza porque mentoring está integrado con la infraestructura de la organización.

- Mantiene la integridad. La integración cultural ayuda a mantener la integridad de las prácticas de mentoring, asegurando que hay siempre disposición, oportunidad y apoyo para mentoring.

- Facilita la utilización del conocimiento. La integración cultural permite a una organización crear oportunidades para integrar nuevo aprendizaje y maximización del conocimiento ganado como un resultado directo del mentoring.

- Apoya la integración de procesos claves en la organización. Las competencias del mentoring tales como la retroalimentación y establecimiento de objetivos, frecuentemente mejora el rendimiento a través de una organización debido a la experiencia extraída de la práctica y entrenamiento en mentoring.

- Crea apertura para aprender a través del mentoring. La gente cree en mentoring porque sabe que es una práctica valorada y lo ve demostrado cotidianamente.

- Acorta el tiempo de ascender. La congruencia cultural facilita la creación de una cultura de mentoring por que hay siempre un nivel de disponibilidad en la cultura.

Algunos de los muchos beneficios del mentoring para los individuos incluyen el aprendizaje acelerado, la adquisición de múltiples perspectivas, incremento del conocimiento organizacional tácito, generación de ideas adicionales, incremento en el conocimiento acerca de otras unidades de negocio, y el desarrollo de habilidades mejoradas en áreas especificas (por ejemplo, escuchar o establecer relaciones). Mentoring también ofrece a los

individuos un directorio confiable de modelos y roles a seguir en la organización. Los individuos frecuentemente dicen que como resultado del mentoring se sienten más conscientes y con confianza en sí mismos; están más cercanamente conectados a la organización y encuentran su trabajo más satisfactorio y significativo.

No es sorprendente que los beneficios del mentoring para los individuos redunden en la organización en una escala más amplia. Una cultura de mentoring ayuda a la gente a encarar retos adaptativos (Heifetz y Linsky, 2002); éste facilita nuevo aprendizaje y flexibilidad organizacional frente a rápidos cambios. Debido a que está imbuido en la cultura de la organización, contribuye a la estabilidad de la organización a través del manejo del conocimiento y la facilitación de la comunicación. Si los empleados de una organización encuentran que el trabajo es más satisfactorio y significativo, la retención y el compromiso organizacional se incrementan, al final ahorrando los costos de recontratación. Una mayor confianza resulta en actitudes mejoradas y en la calidad del trabajo. Los individuos llegan a ser más adeptos a correr riesgos. La actitud más positiva contribuye al incremento de confianza y moral. Las perspectivas expandidas desatan más pensamiento global y visionario. Mentoring ayuda a manejar y maximizar el conocimiento, conectando y enriqueciendo el conocimiento organizacional que fortalece y acelera el aprendizaje organizacional. Éste facilita el desarrollo del liderazgo construyendo la capacidad interna del liderazgo. Mentoring humaniza el lugar de trabajo cimentando relaciones de racionales, emocionales y espirituales.

Los beneficios del mentoring pueden tener un impacto profundo en aquellos a quienes alcanza una organización: sus clientes, proveedores y la comunidad. El aprendizaje ganado a través del mentoring tiene un efecto de onda, porque afecta a otros, incluyendo a aquellos fuera de la relación de mentoring. Esto ayuda a la gente a establecer nuevas relaciones y a fortalecer las existentes, la gente llega a ser más colaborativa en su actuación y aprendizaje,

y los individuos se sienten más preparados para ofrecerse como mentores de otros.

Un escenario ideal

Los beneficios de incorporar mentoring en una cultura organizacional y las mejores prácticas de mentoring que contribuyen a crear una cultura de mentoring son mostrados en La Organización Ideal*, un ejemplo extraído del análisis de múltiples prácticas en diferentes culturas de mentoring. El aprendizaje ha sido largamente una prioridad en Ideal. El director ejecutivo insiste que todos los administradores y directivos participen en un entrenamiento ejecutivo anual y atiendan seminarios en una universidad cercana. A todos los directivos y personal que les reporte directamente se les pide completar por lo menos treinta y cinco horas anuales de educación continua; este requisito esta ligado directamente a la compensación salarial y al plan de carrera de los empleados.

La organización recientemente abrió la Universidad Ideal (UI) para ofrecer y manejar todas sus necesidades internas de educación continua y capacitación. Esa nueva línea de negocios sirve tanto a Ideal como a otras organizaciones con fines de lucro y no lucrativas establecidas en la cercanía de sus oficinas corporativas. Los programas de aprendizaje híbridos de UI, los cuales combinan modernas tecnologías de comunicación en línea y sesiones de aprendizaje presenciales, son altamente reconocidos y son utilizados frecuentemente por otras compañías como modelos para mejorar sus prácticas de aprendizaje organizacional.

El sitio interno (intranet) de UI "Portal para el Aprendizaje" coloca regularmente información reciente acerca de los programas y cursos de UI, así como un directorio de proveedores educativos externos. Además, las herramientas de autoevaluación de Gateway facilitan el análisis de necesidades de aprendizaje individual y la planeación de programas de aprendizaje autodirigidos. Los empleados que desean asistencia adicional

accedan a un mentor de aprendizaje en línea quien está capacitado para alinear las necesidades de desarrollo del empleado y con la oferta de instituciones educativas.

Mentoring es una expectativa cultural en Ideal. El compromiso de ofrecer servicios de mentoring se alinea con el valor central de Ideal de "construir puentes de oportunidad para el desarrollo del empleado". Las iniciativas de mentoring surgieron de un programa formal que empezó hace 10 años para empleados de alto potencial. El programa creó tal impacto en la organización que todavía se habla de la satisfacción generada. El hecho de que muchos "graduados" del programa de mentoring se comprometen a ser mentores de otros y buscan iniciar oportunidades de mentoring en sus propias unidades organizacionales habla de su éxito continúo.

Hace algunos años, una encuesta de práctica organizacional reveló que además del mentoring informal uno-a-uno y de programas formales de mentoring, múltiples grupos se involucraron activamente en mentoring a un nivel local y corporativo, incluyendo mentoring ejecutivo de mujeres, mentoring técnico, y mentoring inter-funcional. Actualmente el 87% de todos los empleados participan al menos en una relación de mentoring informal o formal. Aquellos que participaron en mentoring lo tomaron muy en serio. Los líderes lo consideraron como parte de sus funciones de liderazgo y se convirtieron en mentores de aquellos empleados que demostraron compromiso.

Hoy, todos los empleados de nuevo ingreso son asignados a un mentor para que les ayude a navegar la organización y a familiarizarse con la historia de Ideal, sus valores, prácticas y políticas. A los empleados de reciente contratación se les asigna un mentor usando una herramienta automatizada de mentoring para asegurar el aprendizaje óptimo. Los mentores deben atender los entrenamientos establecidos y se les da una lista de temas y tiempos para cubrir contenidos organizacionales específicos durante el primer año de contratación. En la primera revisión anual, se pueden apreciar muchos comentarios positivos de los empleados sobre la experiencia adquirida y la reafirmación de la

rapidez con que el programa de mentoring les ayudó a sentir confianza, confort y a mantenerse conectados a la organización. El programa de mentoring les ha dado la oportunidad de establecer relaciones personales y profesionales con más gente y rebasar sus estándares de productividad. Una vez terminado el primer año, muchos escogen participar en un grupo formal de mentoring o en una relación uno-a-uno, buscando individualmente a un mentor informal.

A todos los empleados, no solamente los de recién ingreso, se les estimula a buscar compañeros de mentoring y a construir relaciones de mentoring. Cada uno sabe cómo y dónde encontrar socios de mentoring cuando los necesita. Ideal tiene su propio centro de mentoring virtual que periódicamente coloca "anuncios solicitando mentores". Un directorio de mentores en línea asiste al empleado que quiere auto-seleccionar a su o sus mentores para ayudarle a lograr sus metas de aprendizaje. Los especialistas en recursos humanos o jefes de departamento están disponibles para ayudar a facilitar y combinar la selección de mentoring. Los directores ejecutivos dirigen la manera de encontrar mentores internos y externos para expandir sus perspectivas e incrementar su conocimiento técnico. Internamente, estos mismos ejecutivos facilitan grupos de mentoring y formal e informalmente asesoran a sus empleados. Una de las mejores prácticas de Ideal en este contexto son las sesiones de mentoring en grupo; son tan aceptadas que se han convertido en un asunto frecuente a tratar en las reuniones mensuales del área administrativa. Mentoring es claramente percibido como una herramienta de valor adicional para la maximización del éxito de un departamento y de la compañía en su totalidad. Se ha establecido un sistema para que el programa de mentoring pueda utilizarse en la enseñanza de las mejores prácticas técnicas y administrativas a toda la organización durante el periodo de creación de una nueva línea de negocio.

Un director de tiempo completo y personal de apoyo se encargan del manejo, soporte y coordinación de las iniciativas de mentoring en Ideal. Monitorean el progreso, el alcance de los

resultados y trabajan con equipos en toda la organización para integrar mejoras en el proceso de mentoring. Además de mantener un enfoque interno sobre mentoring, esta personal trabaja arduamente para asegurar que los programas departamentales de mentoring se alineen uno con otro y con la cultura organizacional.

Se dispone de un "campamento de entrenamiento de mentoring" para empleados que eligen avanzar su conocimiento acerca del proceso de mentoring, mejorar sus habilidades y relaciones de mentoring o hacer redes con otros empleados que podrían ser mentores potenciales. Cada año un conferencista magistral comienza la semana en el campamento, estableciendo el tema y el tono para la semana. Además, se ofrece un curriculum central básico a través de la UI, consistente en cursos de mentoring para el desarrollo de habilidades y contenidos específicos de que empatan internamente con el contenido de otros cursos de la UI. Se ofrecen cíclicamente seminarios de mentoring avanzado y módulos actualizados.

Aproximadamente 15% de los administradores de Ideal están certificados como capacitadores en mentoring y frecuentemente inician eventos mentoring en sus propios departamentos. Los capacitadores de mentoring deben comprometerse anualmente a elevar el conocimiento de su personal en las mejores prácticas de mentoring, así como poner en práctica el conocimiento adquirido en al menos 20 horas de educación continua y reunirse una vez al mes con un grupo mentoring paritario.

Las prácticas y la cultura de mentoring en Ideal son buenas actualmente, pero el escenario no fue siempre tan agradable. Hubo comienzos falsos como resultado de creencias dispares acerca de lo que es mentoring y lo que debe ser. Los líderes en la cima de la organización reestructuraron algunos de los componentes originales de iniciativas de mentoring fallidas, dejándolos fuera de la organización y poniéndole fin a algunos de los esfuerzos iniciales. Gran parte del personal estaba convencido de que el nuevo programa de mentoring sería otra moda corporativa y no se

comprometieron completamente al trabajo de planeación que les fue encargado. El equipo de trabajo se reagrupó muchas veces, hasta que finalmente crearon un acuerdo común, suficiente para avanzar. Un equipo de trabajo estudió la cultura de Idea para determinar cómo compatibilizar mejor el programa con los valores y misión corporativa. Fue claro para todos que el éxito del lanzamiento de las iniciativas de mentoring requería que la cultura de Ideal cambiara para motivar financieramente y premiar la participación. Hoy en día mentoring está tan incorporado en la cultura que los incentivos financieros han desaparecido, el énfasis se pone principalmente en el reconocimiento y premiación pública.

Hace diez años la capacidad tecnológica de Ideal era modesta. El grupo de mentores era muy difícil de identificar y era una pesadilla realizar las asignaciones de mentores. Ideal tenía que luchar con el complejo proceso, inicialmente puesto en su lugar, para hacerlo manejable. Cuando la organización creció, también lo hizo la capacidad de su tecnología. Fue difícil vencer la resistencia humana al uso de nueva tecnología para la tarea de conciliar los intereses de mentores y asesorados. Al principio, esto parecía muy complicado. Con el paso del tiempo la tecnología se ha convertido en el vehículo de comunicación primaria de las iniciativas de mentoring, ofreciendo una rápida y expedita manera de colectar un banco de datos, diseminar los resultados y tener disponible la información al momento en que la organización la requiere. Mensualmente se distribuyen en línea noticias electrónicas y un boletín electrónico cuatro cada meses.

Inicialmente, fue una lucha la tarea de establecer aportaciones y sistemas de evaluación. La naturaleza competitiva de la cultura de Ideal llevó a la desconfianza, al temor de cómo la información podía utilizarse y a la ansiedad acerca de las repercusiones que podrían generarse en caso de que se rompiera la confidencialidad. Hoy, la retroalimentación es un componente central para asegurar que el aprendizaje en cada fase sea incorporada a la próxima fase. El director de mentoring y su equipo se reúnen consistentemente y colectan información de retroalimentación en forma

metodológica, lo que a su vez permite la identificación de mejores prácticas que puedan ser compartidas para la mejora de los procesos a ser implementados.

Las encuestas anuales revelan que las iniciativas de mentoring, tanto formal como informal, han tenido una influencia tremenda sobre los resultados finales en Ideal. Debido a que los empleados están integrando constantemente su aprendizaje, terminan trabajando más rápido y más inteligentemente.

Como ejemplo, un equipo de trabajo participando en iniciativas de mentoring logró cerrar un proyecto mayor en forma eficiente y efectiva, lo que generará mayores ganancias por muchos años. La rapidez y calidad de los procesos implementados y la propuesta de negocio del grupo continúa a produciendo dividendos que son atribuibles directamente al mentoring que han recibido en Ideal. Éstas no son experiencias aisladas. De hecho, mentoring es visto por muchos como el principal generador del incremento constante en la productividad durante los últimos cuatro años.

Los empleados reportan colaboración incremental; son capaces de conducir mejor la organización porque la conocen mejor. La tasa de retención es alta consistentemente. Para ellos, las iniciativas de mentoring son un satisfactor crítico en el trabajo. La gente está comprometida con la organización; se sienten valorados por ésta y valoran las relaciones que han formado. Dicen que la oportunidad de involucrarse en iniciativas de mentoring con diversas subculturas dentro y fuera de la organización los hizo sentirse más confortables y conectados uno al otro, y más efectivos en desarrollar y mantener relaciones con los clientes alrededor del mundo. Ha habido un cambio entre la cultura de la competitividad interna a una cultura de confianza y colaboración.

Ideal continúa construyendo puentes de oportunidad tanto al interior como al exterior. La organización ofrece recompensas y reconocimiento a los departamentos que construyen tales puentes al crear oportunidades innovadoras de mentoring con resultados demostrables. Una vez al año se efectúa la celebración a la excelencia en mentoring llamada "Construyendo Puentes de

Oportunidad a través de Mentoring." En esta celebración se reconocen los logros personales y organizacionales producto de la iniciativas de mentoring y se otorga reconocimiento a los constructores de dichas iniciativas. Actualmente se está implementado una nueva iniciativa corporativa de construcción puente que incluye la formación de una alianza estratégica con seis organizaciones externas para crear un consorcio de mentoring para compartir mejores prácticas administrativas y técnicas.

Mentoring en Ideal está siempre en movimiento. El ímpetu proveniente de las iniciativas de mentoring continuamente construye puentes de aprendizaje hacia el futuro y otorga autoridad y responsabilidad a los individuos para transformar la organización y hacer honor a su nombre. Ideal no llegó a este estado de un salto; tuvo que trabajar arduamente en un número de pasos y fases para desarrollar una cultura de mentoring.

Fases de una relación de mentoring

Entender el ciclo predecible de una relación de mentoring ayuda a la organización a identificar necesidades de aprendizaje y detectar relaciones que podrían requerir apoyo de la organización y su cultura. Las cuatro fases -preparación, negociación, facilitación, y cierre- se construyen una sobre otra para formar una secuencia en desarrollo. La longitud de cada fase varía en cada relación de mentoring y está influenciada por la cultura.

La fase preparatoria incorpora dos principales componentes. Autopreparación y preparación relacionada. Capacitación, materiales y entrenamiento frecuentemente son necesarios para conseguir que una relación de mentoring comience con el pie derecho.

El trabajo de la segunda fase, negociación, resulta en el establecimiento de metas de aprendizaje bien definidas, la identificación de criterios de éxito y medición, delineación de responsabilidad mutua, protocolos para abordar los obstáculos, generación de un acuerdo consensuado de mentoring, y un plan

de trabajo para alcanzar las metas de aprendizaje. HR puede apoyar al proceso de establecimiento de metas, capacitando al personal en el establecimiento de objetivos o asegurándose que las metas de aprendizaje empatan con otras metas de desarrollo organizacional.

Mucho del trabajo de la relación se cumple en la tercera fase, típicamente más larga, de facilitación. La fase de facilitación ofrece las mayores oportunidades para el aprendizaje y desarrollo, aunque los socios de mentoring frecuentemente encaran retos durante este tiempo que los hace vulnerables a una relación descarrilada. Esta es la fase donde el apoyo más efectivo consiste en la creación de redes y diseminación de las mejores prácticas en mentoring.

La fase final, llegando al cierre, presenta una dinámica de oportunidad de aprendizaje para los mentores y los asesorados para procesar su aprendizaje y continuar, sin importar si la relación de mentoring ha sido positiva. El enfoque de llegar al cierre es alcanzar una conclusión de aprendizaje para que el aprendizaje sea elevado al próximo nivel de aplicación e integración. El éxito se celebra, la relación es redefinida, y los socios de mentoring progresan. La capacitación 'justo a tiempo' es esencial para apoyar a los socios de mentoring y preparar la relación para el cierre, asegurando una buena experiencia. Una celebración organizada proporciona la oportunidad de compartir mejores prácticas, impulsando la creación de redes alrededor de las iniciativas de mentoring y apoyando a la gente al momento de llevar su aprendizaje al próximo nivel.

La gente en Ideal entiende las fases del ciclo de mentoring y la importancia de incorporar el mentoring en la cultura en general. Ellos saben, por experiencia, que mentoring requiere de mucho trabajo, tanto de la organización como de los individuos. Saben también por experiencia, qué el esfuerzo vale la pena.

Incrustando mentoring: Reflexión en la práctica

Ya sea que su organización sea grande o pequeña, es importante hacer un alto y examinar analíticamente su cultura

organizacional -para estar completamente conscientes de el "alma" y "espíritu" que forma su fundación cultural. Sin algún grado de conciencia cultural, es imposible realizar la diligencia requerida para incorporar mentoring la cultura de su organización. Las iniciativas efectivas de mentoring pueden y existen sin el apoyo de una cultura de mentoring establecida, pero inevitablemente requieren de mucho más trabajo, tiempo de avance y una persistente e inquebrantable decisión para mantener y asegurar el crecimiento programático y la continuidad de largo plazo. El reto de crear una cultura de mentoring puede, de hecho, dirigir un proceso de alineación. Las dificultades continuarán a menos que mentoring -por sí mismo, sea congruente con la cultura y adquiera significado organizacional. Vale la pena el esfuerzo de crear una cultura mentoring, especialmente en un mundo en que el fundamento constante es el aprendizaje y el cambio.

Referencias

Berends, P. B. Coming to Life: Traveling the Spiritual Path in Everyday Life. San Francisco: Harper San Francisco, 1990.

Cervero, R M., and Wilson, A L. Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Daloz, L. Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Ferguson, M. The Aquarian Conspiracy. Los Angeles: Tarcher, 1980.

Galpin, T. J. The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Garvin, D. "Building a Learning Organization." Harvard Business Review, 1993, 71(4),78-90.

Heifetz, R. A, and Linsky, M. "Leading with an Open Heart." Leader to Leader, 2002,26,28-33.

Knowles, M. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follett, 1975.

Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, 1980.

Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (5th ed.). Woburn, Mass.: Butterworth-Heinemann, 1998.

Kotter, J. P. Leading Change. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

Kouzes, J. M., and Posner, B. Z. The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Meister, J. C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force (rev. ed.). New York: McGraw-Hill, 1998.

Phelan, B. Developing Your Company Culture. Berkeley, Calif.: Context Press, 1996.

Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership (2nd ed.). San Francisco: JosseyBass, 1992.

Schein, E. H. The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Cultural Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1990.

Senge, P. M., and others. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1994.

Tobin, D. R. Re-Educating the Corporation: Foundations for the Learning Organization. Essex Junction, Vt.: Oliver Wight, 1993.

Watkins, K. E., and Marsick, V. J. Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Zachary, L. J. The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Capítulo 4.

Conectando la cultura y mentoring [5, 6]

Lois Zachary

> El primer paso en encontrar tu camino hacia algún lugar es, para comenzar, descubrir dónde estás.
> Poli Berends (1990, p.8)

El impacto de la cultura es omnipresente; tiene ambas, una influencia consciente y una inconsciente sobre el comportamiento humano (Kotler, 1996; Schein, 1992, 1999; Galpin, 1996; Phelan, 1996). Esta influye en qué y cómo piensan los individuos (sus prejuicios y modelos mentales), lo que dicen (su filosofía y valores), y lo que hacen (su comportamiento). A la vez, una organización tiene una cultura que influye en los supuestos aceptados acerca de la organización y la gente que la integra, así como de los valores, las prácticas y los procesos. Aun así, la mayoría de las organizaciones y sus líderes permanecen inconscientes del poder e influencia dominante de la cultura.

Creando los fundamentos para el trabajo de mentoring

Para crear una cultura de mentoring se comienza por involucrar al personal en un proceso de descubrimiento que establezca sólidamente el trabajo de mentoring. El proceso de

[5] Translated with permission from *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2005. ©2005 Jossey-Bass. All Rights Reserved.
[6] Revisión técnica realizada por Nora Domínguez García.

descubrimiento se enfoca en la comprensión de las dinámicas de la cultura de la organización desde múltiples perspectivas para así determinar su disposición cultural sobre mentoring. El descubrimiento incluye incrementar la conciencia cultural, mapear la cultura, entender la ecología cultural, identificar los anclajes culturales, establecer una base de aprendizaje, evaluar la congruencia cultural y decidir el curso de acción. Algunas organizaciones comienzan el proceso de establecer una cultura de mentoring con una conciencia de su cultura y de los valores de aprendizaje fuertemente anclados y bien establecidos. Otras organizaciones tienen una conciencia mínima y falta de entendimiento de las dinámicas de su cultura. Algunas han considerado cuidadosamente el nivel de concordancia de mentoring con su cultura organizacional; otras nunca han considerado el impacto cultural. Si su organización ha progresado a lo largo de ésta secuencia, usted podría revisar brevemente las primeras secciones que siguen; si este no es el caso, necesitará tomar el tiempo para evaluar la disponibilidad de su organización para el aprendizaje. Como cualquier proceso de descubrimiento, saber "donde estás, para comenzar" podría revelar algunas sorpresas, validar las corazonadas y abrir nuevas posibilidades. Enfóquese en lo que es posible y apropiado a su contexto organizacional y recuerde que la tarea de crear los fundamentos para el trabajo de mentoring es más eficaz cuando se lleva a cabo en colaboración con otros.

Incrementando la conciencia cultural

Si hubiera alguna duda acerca de la importancia de la cultura, considere este ejemplo del poder explicatorio y persuasivo de la cultura. Una firma contable compuesta por 50 contadores públicos certificados (le llamaremos organización Alfa) fue fundada hace siete años por cinco hombres ambiciosos, inteligentes y carismáticos, que habían trabajado para una gran firma de contabilidad en una ciudad cercana. Los fundadores trajeron a Alfa

la cultura del comando-y-control de su empleador previo. Hoy, la toma de decisiones se mantiene cerrada, y los cinco fundadores ejercen mano dura en las operaciones al interior y al exterior de la empresa. Aquellos que integran la organización describen la cultura como simple, impersonal, estrecha, una cultura altamente individualizada de "silos boutique". Se espera que cada CPA funcione independientemente y conforme a los estándares y prácticas de la firma, incluyendo la generación de un número requerido de horas facturables. La mayoría de las interacciones entre los contadores se hace vía fax y correo electrónico; de hecho, toda comunicación, excepto las revisiones anuales, se hace por vía de memoranda. El lenguaje de la cultura es simple y directa. La gente se trata cortésmente y con respeto. A los empleados productivos se les trata bien. A aquellos que no cumplen las expectativas, se les despide o se retiran deliberadamente.

Hay muchos subgrupos dentro de la firma, y la mayoría de los contadores estarían de acuerdo que no conocen a muchos de los otros CPAs. Muy pocos eventos "corporativos" o celebraciones se llevan a cabo. Lo que cuenta es la productividad y la generación de utilidades. El gobierno de la firma es a puertas cerradas y autocrático.

Esta descripción refleja la cultura y explica: 1) Por qué los empleados nuevos podrían experimentar dificultad integrándose en la firma Alfa, 2) Por qué un contador de otra firma no entendería la resistencia de un colega a trabajar en equipo en un nuevo asunto, y 3) Algunos de los obstáculos potenciales que Alfa podría enfrentar en el establecimiento de un programa de mentoring.

Es un paso positivo llegar a estar más a tono con la cultura organizacional para ganar conciencia cultural. La falta de conciencia cultural da como resultado el desperdicio de recursos humanos y financieros. Un entendimiento profundo de la cultura requiere dedicar tiempo y esfuerzo, ya que la cultura es inherentemente compleja; aun así, el retorno de inversión puede ser significativo.

La cultura organizacional y los supuestos que van de la mano, han sido estudiados en profundidad por Edgar Schein (1999),

Timothy Galpin (1996) and John Kotter (1996). En resumen, la conciencia cultural no se trata de lo que se puede conseguir en una organización. Se trata de cómo se puede conseguir - los supuestos específicos (lo que la gente piensa consciente o inconscientemente - sus modelos mentales), valores (lo que la gente dice - la filosofía y misión), y comportamientos (lo que la gente hace - las prácticas y procesos que utilizan) que dan forma a la práctica. Estos factores a su vez tienen un impacto sobre cómo se experimenta el mentoring en la organización.

Creando un mapa de la cultura organizacional

El filósofo y político español José Ortega y Gasset ha sido citado diciendo "dime en lo que pones atención y te diré quién eres". Un mapa de la cultura identifica los elementos en los que una organización pone atención. Es una herramienta para entender los elementos que hacen a un sistema único, que lo hacen inigualable como una huella digital (Phelan, 1996) y aún más complejo inherentemente. Una forma de alinear los modelos mentales individuales sobre la cultura corporativa (Senge, 1990) es utilizando un mapa de la realidad actual. Este mapa se convierte en una herramienta para enfocar discusiones profundas sobre la alineación futura de la cultura actual.

Los modelos mentales son "mapas tácitos semipermanentes" (Senge y otros, 1994, p. 237) que consisten en las historias no examinadas, imágenes y supuestos que tenemos acerca del mundo en el que vivimos. Éstos dan forma a lo que pensamos, cómo actuamos y lo que hacemos. Una de las tareas centrales de "la quinta disciplina" (Senge, 1990) es traer a la superficie los modelos mentales individuales y reflejarlos en los supuestos que albergamos para así poder validar lo que creemos con la realidad actual.

El reto de entender la complejidad cultural es enorme - el cual necesitamos aceptar, porque influencia y permea el trabajo que hacemos en cada nivel de nuestra organización, tanto formal como

informalmente (Schein, 1999). El mapa de una cultura nos da una imagen completa de la organización. ¿Cómo se hacen las cosas en una organización? ¿Cuáles son los hábitos? ¿Qué es lo que la gente piensa? (sus supuestos culturales), dice (sus valores adheridos y creencias), y hace (como sus supuestos y valores son expresados en términos de comportamiento, prácticas y procesos). El Cuadro 2.1 ilustra la información de un mapa cultural para la organización Alfa, donde es observable que cada persona se enfoca primordialmente en el resultado final.

Una versión en blanco del formato utilizado para Alfa se encuentra en el ejercicio 2.1 Mapa Cultural; úselo como guía para examinar su propia cultura. Primero, complete el ejercicio individualmente y posteriormente en grupo. Trate de reunir diversas perspectivas.

Para profundizar el proceso, podría conducir grupos de enfoque para obtener mayor información. Asegúrese de dedicar tiempo suficiente para analizar los resultados y notar las sinergias y los vacíos. Al pasar el tiempo puede que usted se percate que los mismos temas se repiten de grupo en grupo.

La cultura corporativa es por definición, sui generis. Al mismo tiempo, está incrustada en un sistema de subculturas diferenciadas que se combinan para formar un sistema más complejo y más amplio de culturas interrelacionadas. Las subculturas existen en capas y "anidan" dentro de un contexto organizacional mayor. Las culturas anidadas comparten muchos de los mismos valores inherentes, creencias culturales, y procesos y prácticas establecidas.

Aun así, cada una se mantiene unida por su propio pegamento cultural, formado por valores, supuestos, y prácticas y procesos. El entender las dinámicas en juego dentro de una organización depende del conocimiento de las subculturas anidadas que contribuyen a la cultura global de la organización. Éstas pueden o no estar reflejadas en el marco estructural de la organización.

Cuadro 2.1
Mapeo Cultural: Organización Alfa

Dinámica Cultural	Descripciones de la cultura
Pensar ¿Cuáles son los supuestos, creencias y modelos mentales sobre la cultura de nuestra organización?	Necesito generar x utilidades. La productividad es importante. La línea de producción es todo lo que realmente cuenta aquí. Necesito de verdad mantener mi atención en el trabajo. No puedo darme el lujo de socializar mucho con los demás o no podré alcanzar mis metas.
Decir ¿Cuáles son nuestros valores inherentes, filosofía y misión de nuestra organización?	La productividad debe ser recompensada. Hacemos lo que sea para satisfacer a nuestros clientes. Entre menor gente se involucre en la dirección de la empresa, más fácil será mantener el control. No estimulamos el compañerismo entre los empleados. Somos una cultura formal.
Hacer ¿Cómo los supuestos culturales y valores inherentes se desarrollan diariamente? ¿Qué comportamientos, lenguaje, rituales, procesos y prácticas describen nuestra cultura?	Todos tenemos la oportunidad de hacer nuestro trabajo sin intervención, a menos que haya un problema. La comunicación interpersonal es justamente impersonal y en su mayoría llevada a cabo vía fax o e-mail. No hay forma de compartir nuestras mejores prácticas o el desarrollo profesional. Muchos de los empleados nunca se conocen entre ellos.

Ejercicio 2.1
Mapeo Cultural

Instrucciones: Describa cómo es expresada o demostrada cada dinámica cultural en su organización. Revise sus respuestas y determine la consistencia en la práctica entre las dinámicas. (Dónde ocurren los vacíos) ¿Dónde están las sinergias?

Dinámica Cultural	Descripciones
Pensar ¿Cuáles son los supuestos, creencias y modelos mentales sobre la cultura de nuestra organización?	
Decir ¿Cuáles son nuestros valores inherentes, filosofía y misión de nuestra organización?	
Hacer ¿Cómo los supuestos culturales y valores inherentes se desarrollan diariamente? ¿Qué comportamientos, lenguaje, rituales, procesos y prácticas describen nuestra cultura?	

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary . Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

La suya podría ser una cultura de pocas o muchas subculturas. El dibujar un mapa organizacional de subculturas anidadas puede ayudarle a analizar las dinámicas de los sistemas que operan en su organización. Por ejemplo, aunque parezca haber similitudes en la cultura completa de Alfa, hay variaciones dentro de sus subculturas anidadas. Esas variaciones ofrecen una oportunidad a la compañía para encontrar la forma de establecer relaciones inter-funcionales que maximicen las fortalezas de cada uno y establezcan un sentido de integración en la organización. Mentoring podría ser una de las estrategias a seguir.

Para comenzar el proceso en su organización, identifique el estado actual de su unidad organizacional (incluyendo la información que obtuvo en el ejercicio 2.1) y construya hacia el exterior -anticipe hacer revisiones. El tamaño de su mapa cultural dependerá del tamaño y complejidad de su organización. La intención es que este ejercicio se convierta en "un trabajo en progreso". No querrá usted sobre-analizar, pero si definir la realidad actual. Para hacerlo deberá obtener retroalimentación y aportes de otros para confirmar la validez de sus propios supuestos. Del reconocimiento de las diversas subculturas (formales e informales) que existen en una organización -las características de cada una y su contribución a la cultura completa, profundiza el entendimiento de la cultura y también, identifica las oportunidades y disposición para mentoring. Una vez que se sienta cómodo con su mapa de subculturas anidadas, estará listo para explorar las dinámicas de aquellas subculturas.

Entendiendo la ecología cultural de la organización

La conciencia cultural involucra más allá del mero entendimiento de los supuestos culturales, valores inherentes y procesos y prácticas establecidas. El establecimiento del trabajo para mentoring también requiere conocimiento, de lo que Maxine Greene llama los "espacios intermedios" (1998) y lo que Marylin Ferguson (1980) denomina "el lugar entre" (la interfase). El entendimiento de la ecología cultural (Zachary, 2000; Daloz, 1999) - "el ambiente" y "lo que no se discute" de los acontecimientos en la cultura - proveen pistas acerca de otros factores que afectan la organización por ejemplo, temas tales como fusión o adquisición, sucesión o transición de liderazgo, clima político y juego de poder. Cuando la ecología es ignorada, descartada o relegada, eventualmente termina por costar tiempo y dinero volver a encauzar el camino.

El ejercicio 2.2, identificando la ecología de su organización, presenta un marco que ayuda a identificar la ecología organizacional. Éste implica preguntar y tomar en consideración dos

series de interrogantes: 1) ¿Qué mantiene despierta a la gente por la noche? ¿Qué les preocupa? ¿Qué problemas les cruzan por la cabeza? 2) ¿Qué les motiva por la mañana a la acción? ¿Qué les da energía y entusiasma en el trabajo?

Una vez que haya identificado el ambiente interno y externo y los indiscutibles, considere las implicaciones e impacto que cada factor podría tener potencialmente sobre las iniciativas organizacionales de mentoring. Un análisis de la ecología cultural es una herramienta útil para anticipar y proactivamente abordar la resistencia y presión que pudiera encontrar mientras se crea una cultura mentoring. También incrementa la conciencia de cómo facilitar las iniciativas de mentoring.

Ejercicio 2.2
Identificando la ecología de su organización

Instrucciones: Identificar lo que esta sucediendo en la ecología de la organización podría potencialmente afectar sus iniciativas de mentoring. En el espacio para contestar la pregunta uno, describa qué les preocupa a los miembros de su organización. En el espacio para la pregunta dos, identifique qué les da energía y motiva en el trabajo. Por cada punto que identifique, describa su potencial directo de influencia y cómo afecta directamente e indirectamente sus iniciativas de mentoring y las implicaciones de cada factor para institucionalizar las iniciativas de mentoring a nivel organizacional.

1.¿Qué mantiene a los miembros de su organización despiertos por la noche?
2. ¿Qué les entusiasma, energiza y motiva a la acción?

Evaluación de:

	Impacto directo	Impacto indirecto	Implicaciones para la acción

Creating a Mentoring Culture by Louis J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

Identificando anclajes culturales

Los anclajes culturales son las ideas, creencias y hábitos a los que las personas se acostumbran y a los cuales están sujetos los programas, procesos o iniciativas. Sin anclajes culturales fuertes, una organización podría embarcarse o involucrarse en una iniciativa organizacional de mentoring que fácilmente se desvié de su propósito. Las iniciativas de mentoring, cuando están desconectadas de la cultura, quedan a la deriva y algunas veces incluso se hunden. Los anclajes culturales ayudan a seguir el curso y aseguran la congruencia cultural. Éstos están inextricablemente unidos a los supuestos culturales de la organización; a los valores adoptados; y al comportamiento establecido, las prácticas y procesos, y a la ecología cultural.

El anclaje cultural para la Organización Ideal es el aprendizaje y el desarrollo. De hecho se enorgullece de sí misma de su reputación como una organización de aprendizaje. Los objetivos de crecimiento y desarrollo se establecen para cada empleado, quien selecciona entonces las modalidades de aprendizaje apropiado para cumplir sus objetivos. Algunos escogen preparación, otros entrenamiento, algunos aprendizaje vía electrónica (e-learning), algunos mentoring y otros una combinación de los mismos. A cada empleado se le garantiza un día al mes para el aprendizaje y actividades de desarrollo. Se aparta una hora cada viernes por la tarde para que los empleados de cada departamento puedan compartir cómo están aplicando su aprendizaje.

En contraste, una firma local de consulta de administración decidió instituir una iniciativa de mentoring en toda la organización. Habiendo completado su análisis cultural preliminar, descubrieron que había tanta disonancia cultural entre las divisiones que habría sido un error extender un programa para todos en toda la organización. En lugar de ello, la organización se enfocó en lanzar su programa de mentoring en la división en donde la cultura se asemejaba más a la cultura que ellos querían crear.

Cuando revise el ejercicio 2.1, podría encontrar que hay hilos culturales, claros y comunes que corren por toda la organización. Si no, su tarea será descubrir un punto más seguro de inicio. Una vez que haya creado un mapa organizacional y comparado las subculturas anidadas dentro de su organización, usted estará listo para comenzar a identificar los hilos comunes culturales; éstos lo llevarán a identificar los anclajes culturales. Basar el trabajo en la cultura es un prerrequisito para la sustentabilidad de mentoring en la organización. Entender los múltiples factores en juego requiere de tiempo, conversación y análisis. Un anclaje cultural en el aprendizaje, es el punto para maximizar los beneficios de las iniciativas de mentoring.

Estableciendo el ancla del aprendizaje

Sin la presencia del ancla del aprendizaje, es casi imposible crear una cultura sustentable de mentoring. Las iniciativas de mentoring deben fundamentarse en el aprendizaje individual y organizacional. El aprendizaje constituye la base para los sistemas de pensamiento, para los procesos de mejora y para la estrategia. Tanto el aprendizaje individual como organizacional deben basarse en buenas prácticas y principios de aprendizaje. Estas prácticas y principios dirigen la acción para llevar las ideas a las etapas de desarrollo, implementación o evaluación.

El marco teórico propuesto por Knowles para entender como aprenden los adultos es tan relevante para el aprendizaje de la organización como lo es para el aprendizaje individual. De acuerdo con Knowles:

- Los adultos deben saber por qué necesitan aprender algo antes de hacerlo.
- Los adultos necesitan sentirse responsables de sus propias decisiones y de sus propias vidas.
- El acumulación de experiencias es una fuente de aprendizaje primario para los adultos.

- La disposición para el aprendizaje se incrementa cuando hay una necesidad específica de saber.
- Los adultos tienen una necesidad apremiante e inherente de aplicar inmediatamente el aprendizaje.
- Los adultos responden mejor al aprendizaje cuando están motivados internamente para aprender (Ver Knowles, 1980, pp. 43-46; Knowles, Holton, and Swanson, 1998, pp. 64-69.)

Dedique tiempo para evaluar en qué medida su organización se adhiere a los principios de aprendizaje en adultos identificados por Knowles. Ciertamente esta teoría no es la única sobre aprendizaje de adultos, pero es el trabajo seminal que fundamenta muchas de las teorías actuales. Usted necesita considerar si estos principios se reflejan en la práctica diaria en su organización. Si no es así, usted tiene un mayor trabajo por delante.

A mediados de la década de 1990, el aprendizaje dejó de pertenecer estrictamente a la academia. Las organizaciones comenzaron a reclamar formalmente el aprendizaje como suyo. El aprendizaje organizacional se convirtió en imperativo para desarrollar el capital intelectual de la organización, para ser competitivo y lograr resultados de negocio. La "organización que aprende" (Senge, 1990) se convirtió en una parte integrante de la vida organizacional, y las organizaciones comenzaron a invertir en el concepto de la universidad corporativa (Meister, 1998). A medida que el aprendizaje ganó apoyo, el concepto de una "organización que enseña" comenzó a emerger. Las organizaciones descubrieron que la aplicación de la teoría de aprendizaje de adultos al aprendizaje organizacional tuvo un efecto multiplicador, que resultó en el crecimiento, construcción y mejora de las relaciones.

Una organización que aprende posiciona al aprendizaje como una meta central (Knowles, Holton, and Swanson, 1998, p. 141). Su enfoque es sobre la construcción de capacidad. Hay muchas definiciones operativas que hablan sobre este punto (Garvin, 1996; Senge, 1990; Tobin, 1993; Watkins and Marsick, 1993), pero pocos arquetipos organizacionales. Senge (1990) popularizó el concepto y visualizó a "la organización que aprende" como el paradigma que

se necesitaba para el cambio y para dar fuerza a la transformación organizacional. Junto con sus colegas, desarrolló "El Manual para La Quinta Disciplina" (Senge y otros, 1994), una herramienta que permite a las organizaciones crear su propia versión individualizada de la "organización que aprende".

El centro del trabajo de la "organización que aprende" se basa en las cinco disciplinas de aprendizaje identificadas por Senge: maestría personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y sistemas de pensamiento. De acuerdo con Watkins y Marsick (1993), el aprendizaje continuo se lleva a cabo en todos los niveles de la "organización que aprende" - individual, en equipo y organizacional. Seis acciones imperativas caracterizan la "organización que aprende": "crear oportunidades de aprendizaje continuo, promover el diálogo e investigación, promover la colaboración y el aprendizaje en equipo, establecer sistemas para capturar y compartir el aprendizaje, potencializar a la gente a través de una visión colectiva y conectar a la organización con su medio ambiente" (p. 11).

Para Daniel Tobin, una "organización que aprende" requiere reeducar a la corporación para que "las ideas y soluciones vengan de todos en la compañía, sin importar cuáles son sus funciones, descripciones o lugares de trabajo. La organización utiliza el conocimiento acumulado en su cadena productiva completa, incluyendo proveedores y clientes, para crear valor" (1993, p. 4). La clave es crear un ambiente de aprendizaje en el que los empleados persigan el aprendizaje constantemente. Tobin identifica cinco fundamentos para la "organización que aprende", que juntos crean "un ambiente de aprendizaje apropiado": "liderazgo visible, alfabetización del pensamiento, superación de la miopía funcional, construcción y sustento efectivo de equipos de aprendizaje, y gerentes como facilitadores" (p. 166).

La organización que aprende es un concepto convincente que ha ganado interés e ímpetu en la última década. Watkins y Marsick (1993), Senge, (1990), y Tobin, (1993) toman diferentes pero complementarios acercamientos para entender las dinámicas de

la organización que aprende. Junto a esos modelos nos explican lo que se requiere en términos de acción, procesos, y resultados para crear una organización que aprende.

Utilice las preguntas aquí presentadas, como una guía para ayudarle a dirigir las conversaciones reflexivas acerca del aprendizaje que se lleva a cabo en su organización. El enfoque de la discusión debería ser en la promoción de un entendimiento compartido, de tal forma que usted pueda aplicar este conocimiento cuando comience a crear la cultura de mentoring en su organización.

- ¿Cómo describiría el estilo de aprendizaje de su organización, su departamento, su equipo? ¿Cómo son demostrados los diferentes estilos de aprendizaje? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre la organización, departamento y el equipo?

- ¿Qué oportunidades existen para el aprendizaje en su organización? ¿Dentro de su departamento? ¿En su equipo?

- ¿Qué sistemas organizacionales y prácticas ayudan a sustentar el aprendizaje en su organización?

- ¿Cuáles son los obstáculos para el aprendizaje efectivo en su organización?

Aplicar las lecciones aprendidas es el elemento fundamental del aprendizaje activo. Cuando las lecciones aprendidas se usan para informar la planeación e implementación, éstas enriquecen el proceso y el producto - ya sea en iniciativas de mentoring o en cualquier otra cosa. Reflexionar sobre las lecciones aprendidas de sus experiencias pasadas, positivas o negativas, es la catálisis para el aprendizaje. Comience por enumerar los principales proyectos organizacionales, iniciativas y cambios que han ocurrido en los últimos años. Tome cuidado de no evaluar los puntos al enumerarlos. Utilice los puntos de su lista para informar lo que piensa a medida que contesta estas preguntas:

- ¿Qué lecciones, positivas o negativas ha aprendido de su experiencia en la iniciación e implementación sobre iniciativas organizacionales?

- ¿Con qué temas claves su agencia u organización está tratando ahora, o en el futuro cercano, que posiblemente podía afectar su trabajo en crear una cultura de mentoring?
- ¿Dónde es más probable que encuentre la resistencia más grande?

Si usted es parte de una pequeña organización, puede contestar éstas preguntas por sí sólo para obtener mayores elementos. Sin embargo, se obtiene mayor información cuando se resuelve el ejercicio en grupo(s), después de haberlos completado individualmente. Las respuestas a las preguntas de reflexión después se comparten en círculo o se usan como lluvia de ideas. Con un grupo grande, el ejercicio puede primero complementarse en equipos, y después compartirse. El punto es crear una lista sólida de criterios, que se convierta en una lista de punteo para guiar la creación de una cultura de mentoring.

El cuadro 2.2 ilustra como una organización maximiza las lecciones aprendidas de experiencias previas. Las respuestas fueron convertidas en una lista de punteo, que se usó para guiar y monitorear su proceso de planeación de las incitativas de mentoring. La lista de punteo se convirtió en un recordatorio útil para ayudar a mantenerlos enfocados y en marcha y no caer en los viejos hábitos. .

Probando la congruencia cultural

Después de identificar los anclajes culturales y de establecer los anclajes de aprendizaje, generalmente hay un incremento en la conciencia cultural acerca de la organización. El próximo paso, es entonces, probar la congruencia cultural para ver si hay disposición para el aprendizaje.

La congruencia cultural no significa que la organización entera tenga que estar alineada. Si su organización forma parte de una estructura más grande y hay una independencia relativa, probablemente usted se enfoque en su unidad organizacional, las

subculturas anidadas al interior, y la ecología alrededor de su unidad determinan la congruencia cultural.

Como ejemplo, considere la Asociación Fox Trot, una organización sin fines de lucro con diecisiete capítulos localizados en los Estados Unidos. En su oficina nacional, que es la coordinación y centro de información para su capítulo de afiliados, el estilo y vestimenta, actitud, y cadena de comando, son ciertamente formales. Cuando los miembros del capítulo de afiliados visitan la oficina nacional, mencionan que hay una gran diferencia en cómo se hacen las cosas en los capítulos de afiliados. Las diferencias e identidad única entre los capítulos de afiliados es también evidente para los diversos grupos que atienden la conferencia anual. Cada capítulo funciona independientemente. Algunos capítulos sirven a estudiantes universitarios; otros predominantemente atienden a jubilados. Aunque compartan los mismos valores y apoyo financiero de la oficina nacional, son algo lentos en adoptar iniciativas nacionales - si lo hacen, las adaptan. La realidad es que FoxTrot es una colección de culturas relacionadas débilmente. Hay poca anidación de culturas, y el vínculo común es financiero. El único anclaje entre estas organizaciones locales diversas es su compromiso hacia la misión de la organización. Este compromiso es suficientemente fuerte para servir como un anclaje de aprendizaje para la organización en general. Similarmente, el anclaje de aprendizaje bien establecido en la Organización Ideal fue un factor clave para obtener apoyo continúo a sus esfuerzos de crear una cultura de mentoring.

Decidiendo seguir adelante

La buena disposición de aprender se expande cuando hay un anclaje para mentoring que es congruente con la cultura existente. De hecho, hay una relación directa entre el grado de congruencia cultural y el tiempo que toma crear una cultura de mentoring.

La experiencia en Ideal subraya la importancia de establecer congruencia cultural. Muy al principio de sus esfuerzos de mentoring, Ideal tuvo un número de comienzos falsos y tuvo que reagruparse muchas veces. Una vez que el programa se alineó con los valores y la misión corporativa, se pudieron controlar los obstáculos que se encontraban en el camino.

Ideal tenía una cultura altamente competitiva, con muchas recompensas e incentivos para los empleados establecidos en el sistema. Sin incentivos para las iniciativas de mentoring, era imposible lanzar exitosamente el programa. Ni la evaluación (más que la generación de dólares) ni la retroalimentación eran parte de la cultura. Todo lo relacionado a aspectos maleables (como el establecimiento de relaciones), la resistencia y escepticismo sabotearon frecuentemente el proceso incluso antes de comenzar. El reto era que creciera el apoyo a las iniciativas de mentoring para enriquecer la cultura y al mismo tiempo que las iniciativas de mentoring se apoyaran en ésta. Mentoring no podría tener éxitos sin estar en sintonía con la cultura. Enfocándose primero en las áreas con mayor congruencia cultural permitió a Ideal establecer las iniciativas de mentoring con cimientos más sólidos para que la gente creyera en éste. La gente confió porque mentoring tuvo sentido en la cultura. Esta sinergia permitió el proceso de planeación e implementación para seguir adelante con integridad y coherencia. Para que esto sucediera, los líderes de Ideal necesitaban un panorama claro de donde querían que estuviera la organización.

Los anclajes culturales más comunes encontrados en una organización con una cultura mentoring sustentable son el aprendizaje, desarrollo, diversidad, administración del conocimiento y liderazgo.

¿Dónde quieres estar? Alineando las metas organizacionales y los objetivos de mentoring

La alineación transparente entre mentoring y las metas de negocio edifican sólidos cimientos para apoyar la plataforma de mentoring y fortalece las prácticas organizacionales de mentoring. Para que mentoring ganara credibilidad, el liderazgo en Ideal necesitaba alinear las metas del mentoring con las metas de negocio y estrategias de la organización. Esto significó el identificar las razones claras y precisas para incursionar en iniciativas de mentoring de tal forma que los resultados pudieran medirse. El valor que pudiera crear potencialmente para la compañía era evidente.

Como ejemplo de alineación, considere el ejemplo de un aeropuerto. Imagine el momento en que el avión despega y aterriza en la pista. Un simple vistazo, revela una serie compleja de alineación simultánea. El tiempo preciso y la secuencia permiten a los aviones despegar y aterrizar de forma segura. La simetría de movimientos da la flexibilidad necesaria que permite a cada avión el espacio requerido para maniobrar separadamente y moverse en sincronía con otros. Enfocarse en la trayectoria hace posible que los aviones se alineen de una manera ordenada sobre la pista con su fuselaje apuntando en la misma dirección. El liderazgo omnipresente en la torre de control permite la orquestación armónica. Las reglas fundamentales no son negociables y promueven consistencia en la práctica y juicio independiente dentro de parámetros específicos. En una cultura de mentoring múltiples componentes deben trabajar a la par, en confianza, armonía y con eficiencia. La alineación entre las metas organizacionales y mentoring hace posible que esto suceda.

Conectando la cultura y mentoring: reflexiones en la práctica

La falta de congruencia cultural -incompatibilidad cultural- es una de las razones primarias de que las iniciativas de mentoring fallen en afianzarse en una organización. Demasiados programas de mentoring fallan (o sólo sobreviven) debido a que no estaban

suficientemente imbuidos en una cultura de apoyo organizacional. Vale la pena dedicar el tiempo necesario para descubrir, de inicio, dónde se encuentra usted y aprender acerca de su cultura organizacional. El conocimiento que emerge de este aprendizaje ayuda a asegurar que las iniciativas de mentoring son sustentables y completamente aceptadas.

Si, a pesar de existir incompatibilidad cultural con las iniciativas de mentoring, la organización todavía quiere crear una cultura de mentoring, se debe establecer un anclaje cultural que apoye su creación. Usted debe considerar los caballos de fuerza organizacionales y la cantidad de tiempo y energía que desea invertir en desarrollar a su personal, quienes son la sangre de la organización. Si su organización no valora el aprendizaje, le va a tomar tiempo. Aún si existe una cultura de aprendizaje, pude tomar tiempo si los valores prevalecientes, supuestos y comportamiento son incompatibles con las iniciativas de mentoring.

En esencia, mentoring se trata de aprendizaje. Las necesidades de los individuos involucrados en una cultura de mentoring en cada nivel (como participantes, planeadores, coordinadores, líderes) deben ser consideradas. Por lo tanto, las necesidades de aprendizaje para adultos deben ser satisfechas. Mentoring debe hacer honor a los mejores principios y prácticas del aprendizaje de adultos para avanzar con integridad. Así, con congruencia cultural, un anclaje de aprendizaje y metas específicas bien definidas, crear una cultura de mentoring es posible. El próximo capítulo diseña un mapa para facilitar la implementación de sus planes.

Cuadro 2.2

Aplicación de lecciones aprendidas

El cuadro demuestra como las lecciones aprendidas se convirtieron en una lista de punteo para asegurar la aplicación consciente de lecciones aprendidas hacia el proceso de desarrollar e implementar una iniciativa de mentoring.

¿Nuestra iniciativa de mentoring ha tomado en cuenta las lecciones aprendidas?

Lección aprendida	Si/No	Sugerencias para mejorar
Necesidad de ser inclusivo	*No*	*Necesitamos hacerle saber a la gente que éste es un proyecto piloto y que nuestra intención es aprender de la experiencia y ofrecer oportunidades a otros.*
Dar tiempo para comprender la iniciativa	*No*	*Necesitamos respaldarnos en otras iniciativas y frenar las cosas por un momento.*
Tener retroalimentación de grupo	*Si*	*Y necesitamos abarcar y profundizar más en esto. Jenny traerá una estrategia en la próxima reunión*
Dar tiempo de que la gente esté a bordo	*No*	*En nuestra próxima reunión lo atenderemos. Mark estuvo de acuerdo en desarrollar material de presentación y puntos de conversación para la próxima reunión*
Hacer convincente la participación	*En progreso*	*Ver arriba. Ahora que estamos tan contentos tenemos que compartir este gusto.*
Asegurar apoyo de la alta dirección	*Si*	*Es lo que nos hizo estar aquí en el primer lugar*
Tener los recursos disponibles	*Algunos*	*Estamos preparados financieramente. Pero necesitamos tener acceso a otros recursos institucionales. Esto debería ser más fácil una vez que Jenny y Mark hagan las rondas.*
Definir claramente lo que hacemos	*Si*	*Nuestras metas son claras como el cristal.*

Creating a Mentoring Culture by Louis J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

¿Hemos evitado estos obstáculos en nuestra planificación?		
Lecciones Aprendidas	**Si/No**	**Sugerencias para mejorar**
Hacer que la iniciativa de mentoring parezca una tarea más	*Más o menos*	*Primero, parecía como otra tarea. Ahora estamos involucrados. Tenemos que darnos cuenta que nos motiva y hacerlo una prioridad para nosotros.*
Conseguir la implementación demasiado pronto	*Si*	*Hemos tratado de analizar este aspecto muy cuidadosamente.*
Falta de articulación de una visión clara	*No*	*Estamos conscientes que ésta es una prioridad y trabajamos en ello.*
Falla en construir una infraestructura sustentable	*Si*	*Estamos asegurados en fondos para los próximos cinco años. Cada departamento está representado.*
Falta de conexión de mentoring al trabajo de liderazgo	*No*	*Estamos enfatizando que mentoring es esencial para convertirse en un líder en la organización, pero no lo hemos conectado al trabajo de los líderes actuales.*
Valoración de los aspectos tangibles e intangibles	*Si*	*Nos basamos en incentivos e incluimos un foro de red de mentoring para crear valores y compartir las mejores prácticas.*
No estar seguros de que lo que hacemos es entendible universalmente	*No*	*Trabajamos en ello.*
Hacerlo muy estructurado	*Si*	*Estamos decididos a usar un proceso de facilitación y alentar o animar a las participantes para aprovechar ellos mismos de la aportunidad. La gente tiene que ser voluntaria. No tenemos que forzarlo*
Sobre-planeación para la excepción	*Si*	*Nos hemos enfocado en aspectos generales*

Creating a Mentoring Culture by Louis J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

Referencias

Berends, P. B. Coming to Life: Traveling the Spiritual Path in Everyday Life. San Francisco: Harper San Francisco, 1990.

Cervero, R M., and Wilson, A L. Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Daloz, L. Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Ferguson, M. The Aquarian Conspiracy. Los Angeles: Tarcher, 1980.

Galpin, T. J. The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Garvin, D. "Building a Learning Organization." Harvard Business Review, 1993, 71(4),78-90.

Heifetz, R. A, and Linsky, M. "Leading with an Open Heart." Leader to Leader, 2002,26,28-33.

Knowles, M. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follett, 1975.

Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, 1980.

Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (5th ed.). Woburn, Mass.: Butterworth-Heinemann, 1998.

Kotter, J. P. Leading Change. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

Kouzes, J. M., and Posner, B. Z. The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Meister, J. C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force (rev. ed.). New York: McGraw-Hill, 1998.

Phelan, B. Developing Your Company Culture. Berkeley, Calif.: Context Press, 1996.

Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership (2nd ed.). San Francisco: JosseyBass, 1992.

Schein, E. H. The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Cultural Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1990.

Senge, P. M., and others. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1994.

Tobin, D. R. Re-Educating the Corporation: Foundations for the Learning Organization. Essex Junction, Vt.: Oliver Wight, 1993.

Watkins, K. E., and Marsick, V. J. Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Zachary, L. J. The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Capítulo 5.

Planeando para la implementación [7, 8]

Lois Zachary

> A cada momento tu eliges las intenciones que darán forma a tus experiencias y aquéllas cosas sobre las que enfocarás tu atención...
> Si eliges inconscientemente, evolucionas inconscientemente, si eliges conscientemente, evolucionas conscientemente
> Gary Zuvakm, *El asiento del alma.*

AQUELLAS PERSONAS QUE ESTÁN involucradas en la planeación para la implementación de las iniciativas de mentoring deben centrar su atención en el contexto cultural en el cual la iniciativa se lleva a cabo. Las dinámicas de la cultura afectan el avance de su implementación sin importar el alcance de los esfuerzos mentoring.

La organización Ideal (descrita en "Mentoring incrustado en la cultura") ilustra una floreciente cultura de mentoring que está bien integrada en la organización. Los resultados obtenidos en las iniciativas de mentoring continúan excediendo las expectativas originales. Mentoring ha permeado en toda la organización; las iniciativas son aceptadas a lo largo y ancho de la organización. Tienen el apoyo desde la cúspide de la organización hasta su base. Gracias a la participación de todos, las iniciativas de mentoring son un gran éxito y otras organizaciones ven a Ideal como una organización modelo y de vanguardia.

[7] Translated with permission from *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide.* San Francisco, California: Jossey-Bass, 2005. ©2005 Jossey-Bass. All Rights Reserved,

[8] Revisión técnica realizada por Nora Domínguez García.

Los compromisos estratégicos de Ideal para el aprendizaje organizacional y el desarrollo de los empleados están anclados en iniciativas de mentoring. Incluso cuando las personas se dedican a otras actividades de aprendizaje y proyectos, mentoring sigue siendo una prioridad y responsabilidad. De hecho, muchas personas están involucradas en varios tipos de relaciones de mentoring.

Mentoring ha incrementado la conectividad a través y dentro de las distintas capas de la organización. Las sesiones regulares para el establecimiento de redes de mentoring unen a personas que de otra manera no tendrían ninguna razón para conectarse. La gente vuelve de las actividades de mentoring con energía, entusiasmada y llena de ideas nuevas y prácticas.

La reputación de Ideal como una organización que da apoyo a sus empleados de recién ingreso a través de iniciativas de mentoring se ha convertido en una fuerte herramienta de retención y reclutamiento. Los empleados saben que tienen apoyo en la organización. El entrenamiento en mentoring ha fortalecido las prácticas de retroalimentación existentes al educar a sus empleados en el proceso de evaluación, fomentando oportunidades seguras para practicar y perfeccionar las habilidades, y reforzando la importancia de la retroalimentación como una herramienta personal en el proceso de mejoramiento. Los que apoyan los esfuerzos de mentoring en roles de liderazgo, administración o entrenamiento, están más comprometidos que nunca con el aprendizaje e incrementan su compromiso personal y profesional con la organización a largo plazo.

Las organizaciones destinan mucho tiempo a la planeación para la implementación de las iniciativas de mentoring. En algunas, como Ideal, los programas de mentoring siguen prosperando y creciendo. En otras organizaciones, los esfuerzos de mentoring apenas despegan del suelo: tienen corta vida y logran sólo un éxito mínimo. Algunos esfuerzos de mentoring se presentan con fanfarrias, elevan el nivel de expectativas y de pronto desaparecen. Con demasiada frecuencia, las iniciativas de mentoring fracasan (o simplemente sobreviven), porque en la planeación no se tomó en

cuenta la cultura organizacional. Una razón fundamental por la que las iniciativas de mentoring no logran enraizarse en una organización es la falta de congruencia cultural (incompatibilidad cultural). No puede sobre-enfatizarse: debe existir compatibilidad cultural entre las iniciativas de mentoring y la cultura organizacional para lograr consistencia en las prácticas de mentoring en la organización.

Como hemos visto, la cultura es compleja y se encuentra mediada por la interacción de muchos elementos. El proceso de planeación de la implementación reconoce y honra esta complejidad. Entender la cultura organizacional ofrece información importante acerca de a quién incluir en la planeación y la mejor manera de involucrarles. Aquí hay algunas preguntas por responder:

- ¿Están incluidas y comprometidas las personas adecuadas en la planeación del trabajo que se necesita para crear una cultura de mentoring?
- ¿Existe un clima de confianza entre quienes hacen la planeación?
- ¿La planeación, implementación y seguimiento se hace a través de un proceso deliberado y deliberativo?

Mentoring puede, y a menudo logra, convertirse en un impulso para la comprensión de la cultura y promover una cultura del cambio.

Disposición, oportunidad y apoyo: un modelo para el cambio

Considere un modelo que consiste en tres elementos: disponibilidad, oportunidad y apoyo (ROS, por sus siglas en inglés) -como parte de un enfoque disciplinado y como una herramienta de proceso para el desarrollo de una cultura de mentoring. El modelo ROS también puede ser utilizado como una herramienta de diagnóstico en la evaluación de una iniciativa de mentoring. También

es útil en el proceso de planeación y da respuesta a tres cuestiones importantes:

1. ¿Qué estrategia utilizaremos para crear disposición hacia esta iniciativa dentro de la organización?

2. ¿Qué oportunidades específicas hemos construido para involucrar a las personas en las iniciativas de mentoring?

3. ¿Qué estructuras y prácticas hemos puesto en marcha para fomentar las iniciativas de mentoring?

Así como la disposición para aprender es necesaria para facilitar el aprendizaje de adultos, la disposición es también esencial en lo que respecta al aprendizaje organizacional. De hecho, la disposición puede ser el elemento más importante en el desarrollo de la primera etapa. Crear (y muchas veces recrear) la disposición es absolutamente imprescindible para establecer una cultura de mentoring y para el éxito de las iniciativas de mentoring que la acompañan. Esto es particularmente apreciable cuando se adhieren nuevos participantes y cuando las circunstancias organizacionales cambian.

En una cultura de mentoring, las oportunidades de aprendizaje abundan. Una oportunidad de negocios, un nuevo director ejecutivo, la pérdida de un cliente, la aplicación de un nuevo plan de estudios, reubicación de unidades de negocio..., cualquiera o todos estos elementos representan una necesidad y por lo tanto una oportunidad para el aprendizaje organizacional. Una cultura de mentoring intensifica múltiples oportunidades de aprendizaje y utiliza el concepto de "aprendizaje en la acción" (aprender sobre el aprendizaje en el momento en que se lleva a cabo) para informar las mejoras de procesos. Una cultura de mentoring genera oportunidades de aprendizaje, en múltiples lugares y procesos para fomentar el aprendizaje cognitivo, afectivo y de comportamiento.

Las iniciativas organizacionales de mentoring requieren diversos apoyos, algunos visibles y otros no tanto. Daloz (1999) define las funciones necesarias para consolidar las relaciones de mentoring tales como: escuchar, dar estructura, expresar

expectativas positivas, servir como promotor, compartir nuestros conocimientos y hacer especial la relación de aprendizaje. Éstas son las mismas funciones de apoyo que pasan a primer plano cuando se administra el proceso de mentoring.

Al utilizar el modelo ROS en el proceso de planeación, hay que considerar estas preguntas:

- Con base en experiencias previas, ¿cuáles son nuestras fortalezas y debilidades organizacionales cuando se trata de crear disposición hacia las iniciativas de mentoring?
- ¿Qué hemos aprendido de nuestra experiencia que nos ayude a crear disposición hacia las iniciativas de mentoring en nuestra organización?
- ¿Qué posibilidades concretas existen o están surgiendo para que la gente se comprometa al aprendizaje a través de las iniciativas de mentoring?
- ¿Qué estructuras y prácticas existen en la actualidad que funcionan especialmente bien para apoyar el aprendizaje?
- ¿Qué estructuras y prácticas adicionales tenemos que poner en marcha en apoyo a las iniciativas de mentoring?

Si ya existe una cultura de mentoring, el trabajo de planeación es mucho más fácil. Las preguntas que se deben responder incluyen:

- ¿Qué valor agregado otorgan las iniciativas de mentoring a la institución? (Los ejemplos son la retención de los actores claves, el desarrollo de nuevos talentos, soluciones más rápidas a los problemas de negocios).
- ¿Cuál es la contribución de las iniciativas de mentoring que agregan valor a la institución? (Las iniciativas de mentoring podrían, por ejemplo, facilitar el establecimiento de redes de colaboración, promover la diseminación del conocimiento a través de los silos organizacionales o ayudar a la gente a sentirse más conectada con la organización como un todo).

Los modelos de planeación de programas ofrecen guías para el éxito, no garantías. No es el plan, sino la planeación lo más importante. Como este capítulo explica, la planeación y la implementación de las iniciativas de mentoring organizacional

requieren de un equilibrio entre las personas y los procesos. Ambos son esenciales para crear y mantener una cultura sustentable de mentoring.

La gente y el plan

Las organizaciones tienen sus propias maneras de planear y coordinar las iniciativas de mentoring. Las configuraciones más comunes son los comités, grupos de tarea, equipos de trabajo, equipos de asesoría y equipos de diseño. De vez en cuando una organización divide la responsabilidad del trabajo de desarrollo, implementación y mantenimiento y se asigna cada fase a diferentes grupos y subgrupos. Cualquiera que sea la configuración, planear el trabajo de las iniciativas de mentoring involucra una preparación cuidadosa, trayendo a la mesa a la gente adecuada, con lo cual se crea un clima de confianza, se identifican espacios e intereses comunes y se crea una comunidad de aprendizaje.

Planeación preliminar: preparando el contexto

Una implementación exitosa requiere cuidadosa preparación para la planeación. Las funciones de los miembros del equipo y las responsabilidades deben estar claramente delimitadas. Las reglas básicas para la comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos se deben establecer desde el principio. Los mecanismos de rendición de cuentas deben ser puestos en práctica; he aquí cómo funciona.

Una sola persona (o grupo de individuos u organización) se da cuenta de la necesidad de establecer una iniciativa de mentoring para alcanzar los objetivos de negocios específicos o metas. Por ejemplo, la necesidad de incrementar la retención de personal puede ser el catalizador, o bien las iniciativas de mentoring también puede ser parte de una iniciativa organizacional mayor, tal como un programa de sucesión ejecutiva. Se configura una reunión exploratoria para discutir la idea y se identifica un equipo

de trabajo. El alcance y propósito de los trabajos deben estar claramente definidos y se establecen los resultados esperados o productos finales. Se prepara el presupuesto y se exploran las implicaciones financieras y humanas, haciéndose un compromiso financiero. Considere y revise el siguiente ejemplo.

Los cofundadores de la Agencia de Lima se acercaban a la edad de jubilación y estaban deseosos de dejar la compañía de seguros a la próxima generación. Se dieron cuenta, tardíamente, que no había suficiente gente lista para asumir el liderazgo. La dirección se reunió y decidió que un programa de mentoring era el remedio. También se dieron cuenta que lo que ellos querían no siempre coincidía con lo que sus empleados directos deseaban. En lugar de imponer un programa de mentoring, se puso en marcha un proceso para que la idea y la responsabilidad de las iniciativas de mentoring surgiera dentro de sus cuadros de liderazgo. Ellos llamaron a los administradores para discutir la idea de establecer un programa formal de mentoring. No pasó mucho tiempo antes de que la idea de establecer un programa de mentoring sacara a relucir una gran cantidad de viejos prejuicios. Muchos pensaron que un programa formal les quitaría el poder de elección personal, la espontaneidad natural y la informalidad de la empresa. Algunos temían que un programa formal de mentoring sería excluyente y pasaría por alto a algunas personas, creando una especie de sistema de castas. También podría ser un desincentivo para los empleados de bajo potencial. Todos los argumentos fueron expuestos a favor y en contra. A medida que se discutieron sus preocupaciones, el grupo comenzó a entender que podrían poner en marcha un programa formal conservando los elementos que ellos valoraban y, al mismo tiempo, superar el elitismo que muchos temían.

Involucrando a la gente adecuada

Traer a la gente a la mesa de discusión puede ser un reto. Sin embargo, el mayor desafío es llevar a la gente adecuada a la mesa de planeación en el momento oportuno. Los individuos que

desarrollan el programa pueden no ser aquellos que activamente aplican o eventualmente "se adueñan" del programa.

Cervero y Wilson (1994) usan el término 'planificador' para describir "la amplia gama de personas que participan en la deliberación sobre los fines, el contenido, el público y el formato de los programas educativos para adultos" (p. 6). Cuando se trata de las iniciativas de mentoring, los grupos de planeación deben considerar individuos que:

- Reflejen la diversidad de los grupos participantes.
- Incluyan los distintos puntos de vista de los actores clave.
- Mantengan el poder en la organización para asumir compromisos.
- Traigan perspectivas diversas.
- Estén abiertos al aprendizaje y tengan en cuenta las perspectivas de otros.
- Actúen con el mejor interés de la organización.
- Estén disponibles y dispuestos a comprometerse con el grupo de trabajo o el comité de procesos.
- Puedan trabajar en colaboración con los demás miembros del grupo.

La realidad es que el establecimiento de un comité es a menudo político. Así como existe un currículo oculto en la educación, también puede haber una agenda oculta detrás de la inclusión o exclusión de ciertas personas del proceso de planeación o de los grupos de colaboración. Por ejemplo, un gerente podría reunir un equipo de trabajo para las iniciativas de mentoring con la intención de ver cómo ciertos individuos trabajan juntos, o para probar a los líderes futuros, o para dar "qué hacer" a alguien que tiene demasiado tiempo en sus manos.

Planeación de la reunión inicial

No todos comités de planeación de programas del comienzan en el mismo lugar. Algunas organizaciones hacen un trabajo más extensivo de avance y ya tienen una visión consolidada de cómo

quieren que se vea su programa antes de invitar a la gente a la mesa. Otros unen a la gente para decidir si se construye o no un programa o se implementa una decisión tomada por alguien más.

Una primera reunión bien planeada y bien ejecutada es necesaria para alcanzar el nivel de confianza necesario para la planeación y el éxito del equipo. Un proceso bien definido de preparación del 'contexto' ayuda a nivelar el terreno de juego y crea una plataforma común para que los miembros del equipo puedan trabajar juntos de manera más productiva.

Preparar el 'contexto' es con frecuencia pasado por alto porque la mayoría de la gente asume que entienden el trabajo a realizar por el equipo, ya sea porque la información se envió con anterioridad o porque "todo el mundo lo sabe". En realidad, todo el mundo puede saber qué hacer, pero no comprenden completamente por qué. Entender las razones, las circunstancias y necesidades que llevaron a la decisión de construir un programa de mentoring ayuda a crear un entendimiento común sobre el cual ir hacia adelante. Además de entender la racionalidad y establecer una agenda de proceso, es imprescindible contar con algún conocimiento acerca de quién está en abordo y los prejuicios, experiencia y conocimientos que traen consigo.

El conocimiento de lo que se necesita desde una perspectiva organizacional interna es de suma importancia. La información que resulta de conducir este tipo de definición de pasos en el proceso asegura que el programa satisface las necesidades de la organización y sus participantes. Además de comprender las necesidades internas de la organización, la información obtenida de las mejores prácticas deberá informar (pero no dictar) el desarrollo del programa.

La visión de las iniciativas de mentoring debe ser clara y compartida por los miembros del equipo. Sin esta alineación, el esfuerzo a menudo se duplica. Los miembros del equipo pueden acabar trabajando en propósitos cruzados, y la energía y el entusiasmo pueden decaer. La falta de una visión compartida hace que sea difícil, sino imposible, definir los factores críticos de éxito.

Al centrarse en lo que la gente ve como deseable, en lugar de lo que cree que es posible, se puede generar un ambiente creativo y abierto en el que emergen nuevas ideas y se identifican prejuicios subyacentes (Senge y otros, 1994).

Una visión compartida enmarca el contexto para la toma de decisiones. Es como una brújula, que establece el rumbo del proceso de planeación ayudando a las personas a crear el programa futuro que quieren y a desarrollar metas de acción para alcanzar ese futuro. La visión compartida crea una imagen clara, ofreciendo así un punto de partida para construir consenso sobre cómo avanzar y evitar retrasos en la planeación.

Definir el proceso es un requisito previo para garantizar que el equipo logre resultados positivos. Tomarse el tiempo en grupo para reflexionar sobre el aprendizaje es una forma de fomentar la comprensión y reforzar el aprendizaje que se ha producido durante la reunión. Establecer en la agenda tiempo explícito para la reflexión sobre el conocimiento y el aprendizaje adquiridos ayuda a validar el proceso, a motivar la apropiación del proyecto y a impulsar al grupo al siguiente paso. También es una manera útil de resumir el aprendizaje de tal forma que el grupo puede decidir qué información clave se necesita comunicar a cada segmento de su organización.

La figura 3.1 ofrece un ejemplo de la agenda de trabajo de un programa de mentoring, la cual ilustra cómo cada uno de estos elementos pueden trabajar en conjunto para establecer el nivel de confianza y entendimiento necesarios para una planeación eficaz. Dado que esta agenda es bastante ambiciosa, ésta podría tomar la mayor parte de un día para completarse. Sin embargo, dedicar esta cantidad de tiempo en una sola sesión no siempre es posible. La práctica nos enseña que es mejor hacer bien el trabajo que apresurarse por cumplir la agenda. Por lo tanto, podría tener más sentido dividir el trabajo en dos sesiones. En este caso, los elementos uno al cuatro podrían ser completados en la primera sesión. La segunda reunión podría centrarse en los temas del cinco al ocho.

Creación de una comunidad de aprendizaje

Cuando la planeación incorpora el aprendizaje en su proceso de deliberación, la iniciativa de mentoring organizacional tiene mayor probabilidad de ser fuerte porque el grupo es capaz de trabajar en forma más colaborativa. Las personas que se reúnen para conformar el grupo de trabajo o equipo de desarrollo dan forma a una comunidad de aprendizaje en tanto trabajen juntos para alcanzar los resultados deseados. El líder del equipo se convierte en un facilitador para el aprendizaje en equipo. Es por esta razón que hacemos bien en recordar que los que participan en el diseño y el proceso de desarrollo son también educandos adultos. Por lo tanto, los procesos que facilitan el aprendizaje en una relación de mentoring deben orientar el trabajo del(los) equipo(s) a cargo de la planeación e implementación. En la experiencia, el aprendizaje (los contenidos y los procesos) que se lleva a cabo en un equipo de desarrollo de mentores o grupo de trabajo recae en la organización.

Ejercicio 3.1, Facilitando el proceso: estableciendo las directrices del grupo de planeación, presenta una lista de preguntas para aclarar las expectativas de comportamiento del grupo y los principios operativos; contestarlas contribuye a mantener un clima de confianza, a conservar los canales de comunicación abiertos y a liberar a la gente para pensar juntas como grupo. La definición de los principios de operación ayuda a un grupo a mantener su enfoque, delimitando el alcance del trabajo. Estos principios se refieren a través del trabajo del grupo, de tal manera que la planeación se mantiene en alineación con los principios operativos.

En la primera reunión del equipo, se definen un conjunto de reglas básicas y principios de funcionamiento. El grupo de trabajo los debería adoptar, usar y mantener responsablemente para reforzarlos. Cuando se adoptan por primera vez, podrían parecer difíciles y "diferentes". Es mejor utilizar las reglas y los principios primero y después evaluarlos.

FIGURA 3.1

Ejemplo: Agenda del grupo de planeación de mentoring, reunión número uno

El objetivo de la primera reunión es sentar bases sólidas para la planeación a través de la comunicación, la rendición de cuentas y la retroalimentación. Los en la columna de la izquierda definen la agenda. En la columna del centro se indican los procesos necesarios para realizar las tareas; la columna de tareas describe las acciones específicas que deben realizarse en cada tema de la agenda.

Tema de Agenda	Proceso	Tarea
1. Preparación del contexto	Revisión	Identificar Antecedentes Enlace con la visión estratégica organizacional Definición del grupo a cargo Responsabilidades de los miembros
2. Facilitación del proceso	Establecer Discutir	Reglas básicas de funcionamiento Principios de operación Esperanzas Expectativas Preocupaciones
3. Conectarse	Compartir Verificar	Mentoring y experiencias mentoring Prejuicios sobre las iniciativas de mentoring
4. Examinar los resultados del análisis de necesidades	Discutir Clarificar	Resultados de datos, reporte de pasos y procesos requeridos, aporte del consultor Metas y resultados deseados Contrastes
5. Aprender de los modelos mentoring y de las mejores prácticas	Presentar Discutir	Mejores prácticas (por ejemplo, los indicadores de sustentabilidad) Puntos de referencia Implicaciones programáticas y de organización
6. Visualización del programa	Compartir perspectivas individuales Identificar Construir	Crear el escenario "ideal" con base de las necesidades y las mejores prácticas de campo Temas comunes en diferentes escenarios Visión compartida
7. Recolección de aprendizajes y conocimientos	Dialogar	Aprendizajes y perspectivas
8. Definición de los próximos pasos y mensajes clave	Identificar	Los siguientes pasos Mensajes de comunicación y plazos

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

EJERCICIO 3.1	
Habilitación del proceso: establecimiento de las guías del grupo de planeación Instrucciones: En su primera reunión de planeación, dejar tiempo en la agenda para discutir las guías para el grupo (reglas) y para el desarrollo del programa (principio de funcionamiento). Llegar a un consenso y después continuar con la agenda de la reunión. Al final de la reunión, revise de nuevo y vea cómo hizo las reglas básicas que se han creado y si el grupo desea modificarlos. Una vez que las personas han acordado las reglas del juego, las adoptan y las usan en reuniones posteriores. Consulte los principios de funcionamiento para que usted planifique su programa.	
Guía de grupo	**Preguntas para discutir**
Reglas básicas: ¿Cuáles son las normas y guías que seguiremos en nuestro proceso?	¿Qué tipo de reglas generales queremos establecer para nuestras reuniones? ¿Cuáles son las normas de decoro y cortesía queremos establecer para nuestras conversaciones? ¿Hay un nivel mínimo de participación que esperamos de los miembros del equipo? ¿Cómo vamos a avanzar en la toma de decisiones? Por ejemplo, ¿Qué constituye un acuerdo? ¿Consenso? ¿Gana la mayoría? Si el acuerdo no puede ser alcanzado, entonces, ¿Qué debemos hacer? ¿Qué significa respaldar una decisión una vez que se ha hecho? ¿Existen consideraciones de confidencialidad que debemos tomar en cuenta individualmente y como grupo? ¿Cómo vamos a mantenernos unos a otros y nosotros mismos, como responsables del trabajo que se necesita realizar?
Principios de funcionamiento: ¿Cuáles son los principios que se van a utilizar para guiar y enfocar nuestros pensamientos, acciones y decisiones sobre la iniciativa mentoring que estamos a punto de desarrollar?	¿Qué funciona en nuestra organización? ¿Cuáles son nuestras mejores prácticas?.

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

De esta manera, el grupo es capaz de medir si realmente están funcionando o deben ser modificados. Cuando se usan consistentemente, las reglas básicas y los principios de operación maximizan las contribuciones y los esfuerzos de los miembros del equipo, enfocan y guían la labor del grupo y, garantizan que las reuniones sean productivas.

La figura 3.2 ofrece un ejemplo de las reglas básicas establecidas por un grupo. La gente viene a la mesa con diferentes prejuicios. Compartir estos supuestos al comienzo del proceso de planeación permite que se ventilen los diversos puntos de vista y el grupo se abra para considerar las opciones.

FIGURA 3.2

Reglas básicas del grupo de planeación: un ejemplo

Reglas básicas del grupo	Preguntas para la discusión
Reglas básicas: ¿Cuáles son las normas y reglas de operación que se siguen en nuestro proceso?	*Todo el mundo participa.* *Ir por el consenso. Si eso no funciona hablarlo hasta que lo alcancemos.* *Respeto de los plazos.* *Teléfonos celulares apagados.* *Checar los prejuicios.* *Mantener una lista permanente de las cuestiones importantes que deben ser discutidas en un momento posterior.* *Usar el sombrero de la organización.* *Dejar nuestros egos en la puerta.* *Mantener la discusión simple.*
Principios de funcionamiento: ¿Cuáles son los principios que utilizaremos para guiar y enfocar nuestros pensamientos, nuestras acciones y nuestras decisiones sobre la iniciativa mentoring que estamos a punto de desarrollar?	*Alinearse con la cultura y los procesos que se han establecido.* *Mantener nuestros mensajes consistentes y claros.* *Rendir cuentas a los demás y a nosotros mismos.* *Mantener la flexibilidad.* *Hacer honor a la singularidad de nuestra cultura.* *Maximizar los recursos organizacionales existentes.* *Ver la implementación como una obra en progreso.* *Comunicar los mensajes al mismo tiempo.* *No hacerlo público hasta que estemos listos.*

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc.

El proceso de implementación

La planeación de la implementación del programa de mentoring requiere la mejor combinación posible de personas y de procesos. Acercar a las personas correctas a la mesa y crear un equipo de colaboración y de confianza, sienta una base sólida para la planeación de la implementación de las iniciativas de mentoring. La permanente atención a las personas y al proceso, mejora la planeación y los esfuerzos de implementación. Es probable que si usted ha tratado de implementar un proyecto de mentoring y no tuvo éxito, una o más de estas razones fueron reales: falta de tiempo, prejuicios no comprobados, entrenamiento inadecuado, falta de articulación reflexiva, fracaso en actuar conforme a las lecciones del pasado, un sentimiento de falta de preparación, falta de claridad en los objetivos del programa, falta de seguimiento de la implementación de la iniciativa de mentoring, rompimiento de la confidencialidad, falla en anticipar la resistencia, falta de alineación interna y falta de congruencia cultural.

La creación de una cultura de mentoring requiere concentración, disciplina, tiempo y paciencia. Se trata de un proceso en movimiento permanente, de crear y recrear. Se requiere cuidado y aprendizaje continuo. En el ejercicio 3.2, Lista de Pasos para la Rendición de Cuentas, se detallan los pasos que usted puede seguir para abordar proactivamente muchos de estos bloques potenciales. Es también una herramienta de rendición de cuentas para ayudarle a garantizar la integridad de su personal y procesos a medida que trabaja hacia la ejecución efectiva de su plan de implementación. Éstas se describen con más detalle a continuación.

- Defina el propósito, alcance, objetivo en la población, los resultados del aprendizaje, y los beneficios. Esto crea un nivel de preparación y una serie de expectativas para los implicados en el proceso de planeación, para los afectados por ella, e incluso para aquellos que estén interesados o que se benefician de los resultados del programa. El propósito del programa debe quedar

perfectamente claro y la intención del programa claramente definido. La claridad de propósito y la intención del programa delimitan el alcance, la población objetivo y los resultados del aprendizaje. Dado que hay muchos interesados que podrían beneficiarse de un programa de mentoring, se debe tener cuidado para identificar a los beneficiarios del programa y proyectar los beneficios para cada uno de ellos del modo más realista posible.

- Identifique los factores de éxito. Para alcanzar exitosamente el propósito y resultados deseados, no es suficiente simplemente enumerar los factores de éxito. Deben ser claramente descritos y comprendidos por todas las partes involucradas desde que se define el trabajo y se establecen las bases para la medición del éxito. Un ejemplo de un factor de éxito es "El ochenta por ciento de nuestros gerentes serán promovidos dentro de los próximos tres años".

- Articule las funciones y responsabilidades. Uno de los impedimentos principales para lograr el éxito en un programa de mentoring es la incapacidad de definir y articular claramente las funciones y responsabilidades de los diversos participantes. Si las funciones y las responsabilidades no están definidas, se crean múltiples (y a menudo poco realistas) expectativas. Prejuicios no examinados y, a menudo erróneos crean caos y confusión. Los roles y las responsabilidades deben ser definidos para todos aquellos que participen activamente en el programa (gerente de recursos humanos, supervisor, condiscípulos) y aquellos que relacionen regularmente en el mismo (entrenadores, directores, equipos de trabajo o miembros del comité).

- Establezca los criterios para la relación condiscípulo-mentor. La identificación de la población objetivo lleva a una organización un paso adelante. Es importante aclarar quién es elegible para participar en las iniciativas de mentoring. En otras palabras, ¿cuáles son los criterios utilizados para su inclusión en el grupo de participantes? De los incluidos, ¿cuál es el fundamento base de la selección? El establecimiento de criterios no es un

problema para una organización donde se espera que todo el mundo participe en las iniciativas de mentoring. Las organizaciones con una sólida infraestructura tienen distintos criterios de elegibilidad y selección. Por ejemplo, una organización requiere que sus mentores estén en una posición gerencial durante dos años antes de ser elegibles para el grupo de mentores. En otra, todos los nuevos empleados son automáticamente asignados a un mentor.

EJERCICIO 3.2	
Lista de pasos para la rendición de cuentas *Instrucciones*: Consulte la discusión en la sección "Proceso de Implementación" de este capítulo para guiarse mientras usted trabaja a través de cada tarea. Después de completar cada tarea, márquela en la lista.	
Paso de acción	**Complete**
Definir: el propósito, alcance, población objetivo, resultados del aprendizaje y beneficios del programa	
Identificar los factores de éxito	
Articular las funciones y responsabilidades	
Establecer los criterios de condiscípulo y mentor	
Desarrollar protocolos de pares	
Asignar la responsabilidad de administrar, supervisar y coordinar la implementación	
Preparar una estrategia de mercadotecnia y comunicación	
Establecer lazos de retroalimentación continua	
Garantizar un apoyo visible de la alta dirección	
Diseñar las oportunidades de educación y entrenamiento para la organización en su conjunto, así como para los mentores, condiscípulos, entrenadores y personal de apoyo clave	
Establecer recompensas, reconocimientos y celebración del aprendizaje	
Trazar un plan de contingencia que se ocupe de los posibles obstáculos	
Planear el lanzamiento e implementación completa	
Recopilar y compartir historias sobre las mejores prácticas	
Una versión preliminar de esta lista de verificación aparece en Zachary (2003b)	

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc

- Desarrolle protocolos para crear pares de condiscípulos-mentores. Independientemente de si los socios en la relación de mentoring son auto-seleccionados o determinados por un tercero o por el comité, el proceso de selección debe realizarse de forma proactiva de acuerdo a los criterios para un mejor y adecuado aprendizaje. Algunos ejemplos son la experiencia, capacidad, estilo de aprendizaje y accesibilidad. Si se espera que los condiscípulos y los mentores se auto-seleccionen, la orientación debiera ayudarles a decidir cómo y dónde encontrar, seleccionar y contratar un mentor adecuado. Los protocolos de vinculación incluyen la identificación de quién crea la pareja, qué sucede si la relación no funciona y un plan detallado del proceso de establecimiento de parejas desde la implementación hasta la evaluación de la pareja definitiva.

Es importante que la gente entienda cómo, cuándo y por quién serán realizadas las vinculaciones. Independientemente de si los individuos escogen sus propias parejas de mentoring o se les asignan compañeros de mentoring, los protocolos deben estar establecidos. El establecimiento de vínculos razonados crea las bases para un aprendizaje apropiado. Los factores a considerar para decidir si hay un aprendizaje apropiado, incluyen -pero no se limitan a- la habilidad, la experiencia, la personalidad, la accesibilidad, el interés profesional, la proximidad, la formación académica o la afiliación, el género, la personalidad y la compatibilidad.

Una de las más delicadas y más difíciles prácticas mentoring es en sí el establecimiento de alianzas. Ya sea en tiempo real o en línea, encontrar posibles y potenciales candidatos a mentores puede ser un proceso inquietante e incómodo. La mayoría de las organizaciones permiten cierto grado de preferencia individual en el proceso de selección final. Algunas organizaciones facilitan el proceso mediante el arreglo de un evento para el establecimiento de redes con el objeto de que los mentores y condiscípulos conozcan a muchos posibles socios antes de hacer una selección final. Los mismos objetivos pueden alcanzarse por las iniciativas

de mentoring electrónico. Una práctica es dar a los participantes los nombres de los mentores y algunas posibles preguntas para guiar una conversación en línea con los mentores. En otra versión, los participantes eligen a los posibles mentores después de revisar el curriculum vitae publicada en línea; posteriormente los condiscípulos contactan a los prospectos y reducen su selección antes de indicar una preferencia.

Algunas organizaciones adoptan prácticas informales de mentoring. Los participantes son alentados a buscar mentores para alcanzar sus objetivos de desarrollo. Un gerente de recursos humanos o el supervisor inmediato puede sugerir algunos posibles mentores o una alianza de mentoring puede surgir naturalmente durante la vida diaria organizacional.

Algunas reglas básicas son útiles para asistir a los posibles socios de mentoring a medir la concordancia de su propio aprendizaje:

- Considere si un mentor prospecto desafiará y animará al condiscípulo para elevar constantemente los indicadores para el crecimiento y el desarrollo.
- Base su decisión en función de si hay un concordancia en la pareja, adecuada a las necesidades y objetivos de aprendizaje, y no simplemente la comodidad y conveniencia.
- Determine si el potencial mentor tiene los conocimientos, experiencia, tiempo y voluntad para ayudar a que sus condiscípulos alcancen los objetivos de aprendizaje.

El ejercicio 3.3, Hoja de Trabajo para a Selección de Mentores, puede ser utilizado como una herramienta para ayudar a los condiscípulos en la selección de un mentor. También puede ser adaptado para su utilización por los administradores de las iniciativas de mentoring para facilitar la vinculación de parejas de mentoring. Con frecuencia es el mentor quien ve una necesidad, una brecha de conocimiento o un futuro potencial de liderazgo en un compañero o un compañero de trabajo y entonces ofrece ser mentor de la persona. Visto desde la perspectiva de un mentor,

estas cuestiones también son útiles para determinar si un condiscípulo potencial realizará un buen aprendizaje.

- Asigne la rendición de cuentas de administrar, supervisar y coordinar la aplicación. Uno de los aspectos más desafiantes de prepararse para la implementación es la construcción de un equipo viable y adecuado que asegure la viabilidad y crecimiento a largo plazo de las iniciativas organizacionales de mentoring. Considere quien debería ser responsable de la supervisión del programa, de la administración y la coordinación. Algunas organizaciones utilizan una estructura de rotación de comités para promover la apropiación y la inversión en el programa. Otros usan esta estructura como una oportunidad de desarrollo de liderazgo para recompensar y asesorar a sus empleados con alto rendimiento. El equipo de implementación puede o no puede involucrar la(s) misma(s) persona(s) que comenzaron la iniciativa de mentoring. Al igual que la iniciativa puede parecer totalmente diferente en la aplicación de lo que fue en el diseño, también lo será la coordinación y la administración de grupo. Las configuraciones para la supervisión, apoyo, administración y coordinación varían con el tamaño del programa.

Algunos programas tienen uno o varios administradores del programa de mentoring y un consejo consultivo; otros usan un enfoque más descentralizado y capacitan a las personas en las diversas unidades para asumir todas estas funciones. Quien asuma la responsabilidad debe ser confiable y rendir cuentas a alguien más. Esta otra persona suele ser el "propietario" del programa, ya sea en los departamentos de desarrollo de recursos humanos, entrenamiento, diversidad, o desarrollo de programas.

- Prepare una estrategia de mercadotecnia y comunicación. Las personas que deben incluirse y ser sensibilizadas por el programa (partes interesadas) deben entender las razones de negocio, el propósito, los resultados previstos, los beneficios para ellos y la práctica del programa. Esto se logra mediante el programa de mercadotecnia interno (para el grupo objetivo) y quizás en toda la organización para otros interesados dentro o

fuera de ella. El usar mensajes consistentes para educar en la comprensión e informar a aquellos que necesitan saber sobre el programa (utilizando un enfoque de mercadotecnia segmentado), asegura que las personas adecuadas reciben los mensajes apropiados en el momento preciso.

EJERCICIO 3.3

Hoja de selección del mentor

Instrucciones: Los condiscípulos pueden utilizar esta hoja de trabajo para ayudarles a determinar qué mentor satisface sus necesidades de aprendizaje y sus criterios para establecer alianzas de mentoring. La hoja de selección también puede adaptarse para usarse por las personas que tienen la tarea de hacer las vinculaciones de mentoring.

1. ¿Qué está tratando de aprender, y por qué es importante para usted?
   ¿Qué?
   ¿Por qué?
2. Enliste sus criterios.
   ¿Qué es importante para usted en una relación?
   ¿Qué podría ser importantes para usted en una relación de mentoring?
   ¿Qué clase de mentor cree que necesita?
3. Usando sus respuestas a la pregunta dos, identifique cuatro criterios primordiales, regisure uno en cada celda en la parte superior de una columna. Después enliste los posibles mentores para ver si cumplen con su criterio.

Escriba aquí los criterios:	Criterio 1 _____	Criterio 2 _____	Criterio 3 _____	Criterio 4 _____
Mentor potencial 1 Nombre:				
Mentor Potencial 2 Nombre:				
Mentor potencial 3 Nombre:				

Creating a Mentoring Culture by Lois J. Zachary. Copyright @2005, John Wiley & Sons, Inc

- Establezca lazos de retroalimentación continua. A menos que el proceso de desarrollo y aplicación sea iterativo, se limita la vida útil de los esfuerzos. Una cultura de mentoring es un trabajo en progreso. Los que planean un programa de mentoring deben aprender a pedir retroalimentación, darla (cuando se le pida), recibirla cuando se le otorga (sobre todo cuando es negativa), aceptarla (sin ponerse a la defensiva) y actuar en consecuencia

(para hacer mejoras en el proceso). Recolectar la información regularmente sirve para muchas funciones de forma simultánea. "Checar de vuelta" con los informantes clave durante el proceso de planeación genera interés, promueve la apropiación y adopción del programa, identifica posibles obstáculos, y fortalece los esfuerzos de mentoring. No es inusual que cuando un programa de mentoring madura se vea y se sienta muy diferente al programa piloto. A medida que la retroalimentación se colecta y considera, deben hacerse las modificaciones, cuando proceda, para así fortalecer y mejorar el programa. Si los participantes ven mejoras en los procesos derivados de su aportación personal, esto les hace sentirse valorados y crea valor agregado para el programa.

La recopilación de información de múltiples fuentes de datos es esencial y debe ser parte del esfuerzo estratégico de la aplicación de una iniciativa de mentoring. Recopilar información de fuentes de retroalimentación confiables, permite a la organización responder rápidamente a condiciones y circunstancias cambiantes para mejorar continuamente el programa.

- Asegure el apoyo visible desde las instancias superiores. La responsabilidad de la organización del programa de mentoring puede ser delegada, pero no puede dejarse a manos libres. Los líderes apoyar las iniciativas y alentar a otros líderes para hacer lo mismo mediante el ejemplo personal. Ellos deben hablar sobre el valor del programa de mentoring para el futuro de la organización, así como de su retribución inmediata. Esto requiere que los líderes se mantengan al día y cuenten con información actualizada y precisa sobre el programa de mentoring en la organización. Tienen que encontrar una manera de ser visibles, incluso cuando físicamente no puedan estar presentes; compartir sus propias historias de mentoring, reconocer los éxitos de mentoring y hacerlo de manera suficientemente clara para que otros vean y sientan que las iniciativas de mentoring realmente importan. La puerta giratoria de la dirección organizacional hace que hoy en día el desafío de asegurar un apoyo visible de los altos mandos sea

una tarea formidable. El compromiso de un director ejecutivo puede no provenir de la misma serie de supuestos establecidos por su predecesor. El apoyo visible de la cúspide organizacional que toma las decisiones -los líderes los que tienen poder real y percibido, y los que mueven los hilos- debe ser fortalecido.

- Diseñe las oportunidades de educación y entrenamiento en su conjunto, así como para los mentores, condiscípulos, entrenadores y personal de apoyo clave. Las oportunidades de educación y entrenamiento en mentoring deben incluir una continuidad de experiencias de aprendizaje en niveles múltiples que satisfagan diversas necesidades de aprendizaje y desarrollo. En lugar de desarrollar un único programa de entrenamiento de inicio, los desarrolladores de programas harían bien en pensar en establecer oportunidades de aprendizaje continuas para alentar a la gente a tomar el siguiente paso en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos en mentoring.

El entrenamiento y asesoría deberían ser obligatorios para el personal clave del programa (instructores, miembros del comité de coordinación de mentoring y asesores de mentoring). El contenido del programa debe complementar y entrelazarse con los programas existentes de aprendizaje organizacional. Por ejemplo, una organización puede elegir preparar a uno o varios dirigentes como entrenadores de mentoring. Estos entrenadores podrían estar disponibles en línea o tener "horas de oficina" y estar disponibles para aquellos que necesitan entrenamiento en habilidades particulares de mentoring. Algunas organizaciones ofrecen recursos comerciales en línea a sus empleados para que puedan reforzar la fijación de metas, la administración del tiempo, habilidades de escucha y de comunicación. Cualquiera que sea la educación, el entrenamiento, o los recursos de información, éstos deben ser accesibles, valiosos, y no deben comprometer la confidencialidad de la relación. A medida que las iniciativas de mentoring maduran en una organización, surgen nuevas necesidades de educación y entrenamiento. Considere usted cómo puede hacerles frente, cuando surjan.

- Establezca una recompensa, reconocimiento, y un plan de celebración. La práctica organizacional varía cuando se trata de recompensas, reconocimiento y celebración. Algunas culturas organizacionales desalientan el reconocimiento individual, razonando que ningún empleado debe valorarse por encima de otro. Otras culturas de forma rutinaria ofrecen incentivos monetarios, recompensas y reconocimiento público. La necesidad de celebrar es con frecuencia minimizada o relegada a la lista de deseos (es decir, es aplazada hasta que haya tiempo y dinero). La negligencia benigna de la celebración representa una oportunidad perdida para promover el aprendizaje individual, de equipo y organizacional. La celebración debería incluir actividades regulares y significativas; la celebración significativa requiere de planeación. Algunas empresas mantienen anualmente una fiesta de graduación en mentoring. Como mínimo, las organizaciones deben marcar en el calendario las celebraciones apropiadas a su ciclo de mentoring.

Observemos una celebración en la Organización Ideal para ver la recompensa, el reconocimiento y la celebración en la acción. Ideal dedica un día al año para celebrar la excelencia en mentoring, tanto personal como de manera organizacional, y se otorga un reconocimiento a los constructores (expertos y promotores de las iniciativas de mentoring). Ideal ofrece una recompensa y un reconocimiento a los departamentos y a los equipos de trabajo que construyen puentes mediante la creación de oportunidades innovadoras en mentoring con resultados demostrables.

A medida que los empleados trabajan en el Día de Mentoring, cruzan un "Puente de Oportunidad" que les lleva a experimentar un cambio. Aquellos que trabajan de forma remota entran al sitio en internet de Ideal a través de un portal que representa una imagen virtual del puente. Todos esperan este día, que está lleno de aprendizaje, creación de redes, reconocimiento, recompensa, y celebración. Los empleados escogen y eligen de un menú de actividades. Algunos asisten a las sesiones de grupo de mentoring, o establecen redes con otros mentores y condiscípulos para compartir las mejores prácticas. Hay tiempo

específico destinado para las conversaciones de mentoring. El director ejecutivo de Ideal comparte su visión, liderazgo y algunas historias de éxito de mentoring que ha recogido a partir de conversaciones con los empleados. El día es festivo, emocionante, y definitivamente nadie se lo puede perder.

La celebración de mentoring promueve el aprendizaje organizacional y aumenta la sensación de logro individual y de empresa compartida. Crea valor para los individuos, así como para la organización. Es una manera de honrar la excelencia y los logros alcanzados con las iniciativas de mentoring, y al mismo tiempo, vincula las emociones, la mente y el espíritu.

- Establezca un plan de contingencia para hacer frente a los posibles obstáculos. Una vez que el proyecto inicial de planeación para la implementación del programa de mentoring esté completo, ha llegado el momento de considerar los posibles obstáculos. Para ello se requiere humildad y desapego, ya que probablemente todos en el grupo de planeación están involucrados en el plan de implementación que se ha desarrollado. Es valioso obtener retroalimentación de campo para fundamentar el plan de contingencia. Recorrer el camino de cada participante en el programa (es decir, una persona de recursos humanos, un mentor, un entrenador mentor) ayuda a identificar posibles obstáculos y lagunas y estimula la discusión de cómo evitarles y hacerles frente. La previsión de las peores situaciones a menudo plantea problemas adicionales que pueden haberse pasado por alto durante la planeación de la implementación inicial.

- Planee el lanzamiento y implementación completa. Una forma ideal para lanzar una iniciativa de mentoring es utilizar una prueba piloto, para su uso como un laboratorio de aprendizaje antes de que se implemente por completo. Para maximizar el aprendizaje, los detalles específicos del lanzamiento deben precisarse con anticipación. El plan debe ser bastante concreto para que todos los involucrados en la planeación tengan claridad acerca de cómo se verá el programa piloto en la práctica. Los esfuerzos mentoring están destinados al fracaso si hay falta de claridad acerca de la

visión o si hay confusión sobre los detalles. Debido a que el lanzamiento y la implementación completa probablemente luzcan diferentes, se recomienda una línea de tiempo separada para cada uno. Si el programa será entregado a otro equipo para su implementación, debe desarrollarse un plan de sucesión para la transición de las responsabilidades de liderazgo.

- Reúna y comparta historias y mejores prácticas. Las historias inspiran. Las mejores prácticas informan. Una de las claves de venta, inspiración y participación animada es ser capaz de relacionar la vida real de las experiencias de mentoring de los compañeros, colegas, y personas ejemplares. Además de generar oportunidades para recopilar historias y las mejores prácticas. Las sesiones grupales y los foros para el establecimiento de redes permiten a los participantes darse cuenta de que otros comparten sus esperanzas, sueños, confusiones e inquietudes. También crean una comunidad de aprendizaje donde los participantes podrán aprender las mejores prácticas de los demás. El reunir historias y mejores prácticas sólo lleva hasta cierto punto. Es en la narración de historias y en el compartir las mejores prácticas que la gente se abre a otras posibilidades. Las organizaciones hacen bien en incorporar historias y mejores prácticas en la formación de nuevos participantes y para mantener a quienes ya están en el programa, informados y motivados.

La planeación para la implementación: reflexión sobre la práctica

La planeación exitosa para la implementación de iniciativas de mentoring se basa en la alianza entre personas y procesos. A veces las personas y los procesos trabajan en movimientos sincronizados, es decir, en el mismo tiempo en relación a los otros, y algunas veces no ocurre así. En tanto que los dos se muevan en sincronía, la planeación del trabajo progresa. La labor de planeación es siempre parte de algo más grande -una empresa mayor. Una

vez que se pierde la perspectiva, también se pierde el significado del trabajo.

¿Cuál es el mayor obstáculo al que se enfrentará usted en la planeación de la implementación de las iniciativas de mentoring en su organización? ¿Tiempo? o, de manera más realista, ¿la carencia de éste? Esto es lo que ocasiona que la gente se atraviese en el camino de su propio proceso. Cuando se asigne tiempo para planear la implementación de una iniciativa de mentoring, sea realista y separe bloques de tiempo. Planear a las prisas rara vez funciona. Asigne tiempo para que quienes tienen que estar en el salón (ya sea de manera virtual o presencial), puedan hacerlo. No apresure el proceso. Se necesita tiempo para crear la disposición, promover las oportunidades adecuadas, y construir en apoyo a la calidad. Cada vez que una nueva iniciativa es creada, usted debe revisar paso por paso el proceso de planeación a fin de lograr el equilibrio adecuado entre las personas y el proceso.

La planeación es una herramienta de proceso indispensable para involucrar a la gente en el empresa compartida de crear una cultura de mentoring viable. Después de todo, la gente y su compromiso, no un pedazo de papel, es lo que hace que funcionen las iniciativas de mentoring. Usted debe dar un paso a la vez para desarrollar una cultura de mentoring plena; centre su atención en el equilibrio entre personas y procesos, y siga eligiendo a sus acciones de manera consciente. Antes de que usted lo sepa, usted estará celebrando su propio éxito ideal.

Referencias

Berends, P. B. Coming to Life: Traveling the Spiritual Path in Everyday Life. San Francisco: Harper San Francisco, 1990.

Cervero, R. M., and Wilson, A. L. Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Daloz, L. Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Ferguson, M. The Aquarian Conspiracy. Los Angeles: Tarcher, 1980.

Galpin, T. J. The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Garvin, D. "Building a Learning Organization." Harvard Business Review, 1993, 71(4),78-90.

Heifetz, R. A, and Linsky, M. "Leading with an Open Heart." Leader to Leader, 2002,26,28-33.

Knowles, M. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago: Follett, 1975.

Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, 1980.

Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (5th ed.). Woburn, Mass.: Butterworth-Heinemann, 1998.

Kotter, J. P. Leading Change. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

Kouzes, J. M., and Posner, B. Z. The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Meister, J. C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force (rev. ed.). New York: McGraw-Hill, 1998.

Phelan, B. Developing Your Company Culture. Berkeley, Calif.: Context Press, 1996.

Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership (2nd ed.). San Francisco: JosseyBass, 1992.

Schein, E. H. The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Cultural Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1990.

Senge, P. M., and others. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 1994.

Tobin, D. R. Re-Educating the Corporation: Foundations for the Learning Organization. Essex Junction, Vt.: Oliver Wight, 1993.

Watkins, K. E., and Marsick, V. J. Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Zachary, L. J. The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

SECCIÓN II
PROCESOS, FUNCIONES Y ROLES DE MENTORING

Capítulo 6.

Estrategias y directrices para la práctica de mentoring [9, 10]

W. Brad Johnson

¿Cómo pueden llegar a convertirse en mentores intencionales y eficaces los profesionales de la psicología en programas académicos? Muchos estudiantes graduados de psicología no reciben orientación, y pocos psicólogos han recibido algún tipo de entrenamiento en la práctica de mentoring. En este artículo se resume brevemente la naturaleza de mentoring, su prevalencia en la psicología, los principales obstáculos, y algunas consideraciones éticas para mentoring. El artículo propone diversas estrategias para mejorar mentoring y directrices para la profesión, los departamentos de psicología y los psicólogos que se desempeñan como mentores. Este artículo está diseñado para ayudar al lector a tomar un enfoque más examinado a la práctica de mentoring.

Nuestro sistema de educación superior, aunque oficialmente comprometido con el fomento de desarrollo intelectual y personal de los estudiantes, provee mentoring que está generalmente limitado en cantidad y de baja calidad. (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, y McKee, 1978, p. 334)

[9] Translated with permission from *The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring*. Originally published in Professional Psychology: Research and Practice, 2002, Vol. 33, No. 1, 88–96. In the public domain 2002, Vol. 33, No. 1, 88–96 DOI: 10.1037//0735-7028.33.1.

[10] Revisión técnica realizada por Miguel Antonio Santillan Torres-Torija, y Nora Domínguez García.

¿Hay psicólogos preparados para ser mentores? ¿La mayoría de los psicólogos que desarrollan relaciones de ayuda a largo plazo con estudiantes graduados y colegas más jóvenes consideran mentoring un área particular de la práctica profesional? A pesar de que las relaciones de mentoring benefician claramente a los alumnos, a los propios mentores, a la profesión en si misma (Bogat & Redner, 1985; Clark, Harden, & Johnson, 2000), y aunque los psicólogos son requeridos cada vez más para supervisar a sus colegas más jóvenes (H. C. Ellis, 1992; Hardy, 1994; Murray, 1997), relativamente pocos psicólogos reciben formación o supervisión en el arte y la ciencia de mentoring. El profesorado de la escuela de graduados, presionada con demandas de investigación, enseñanza y comité de trabajo, rara vez inicia las relaciones de mentoring (mentorships; Clark et al., 2000; Cronan-Hillix, Davidson, Cronan Hillix, & Gensheimer, 1986) y rara vez consideran explícitamente los métodos de estructuración y la gestión existentes (Johnson & Nelson, 1999). Además, muchos psicólogos implícitamente pueden asumir que mentoring "sucede", mientras que otros sostienen opiniones divergentes acerca de lo que significa en realidad mentoring.

En este artículo, emprendo una transición deliberada en la conceptualización de mentoring de nuestra profesión -de un deber secundario o colateral a uno intencional de la actividad profesional. Para ello será necesaria la adopción de un marco que sitúa mentoring como un área distinta de la práctica profesional que requiere una preparación intencional y una aplicación cuidadosa. Presento una breve reseña de la literatura sobre la naturaleza de mentoring y la prevalencia de mentoring en el ámbito de la psicología. Publicaciones recientes de la psicología hacen hincapié, con una atención secundaria a investigación relevante de los campos de la gestión y educación. Destaco los obstáculos fundamentales para mentoring y las consideraciones éticas específicas para los mentores, y ofrezco estrategias para mejorar la orientación intencional en la organización, departamental e individual. Mi objetivo principal es ofrecer directrices preliminares

para los psicólogos que ofrecen servicios de mentoring. Deduzco que a medida que más psicólogos se convierten en mentores intencionales, habrá importantes beneficios que se acumularán a los mentores, los discípulos y a la profesión más amplia de la psicología.

Un manual para mentores

Hacia una definición de mentoring

Mentor fue un noble Ithacan en la Odisea de Homero. Un consejero sabio amigo de Ulises, a Mentor se le confió el cuidado, la educación y la protección del "hijo de Ulises, Telemachus. Aunque los autores contemporáneos a menudo se dan cuenta de la insuficiente definición alrededor de mentoring (Bogat & Redner, 1985; Merriam, 1983), la mayoría está de acuerdo en que el término mentor generalmente indica profesor, asesor, promotor, consejero, y modelo a seguir (Jacobi, 1991; Kram, 1985; Levinson et al., 1978). Merriam (1983) describió mentoring como "una potente interacción emocional entre una persona de mayor y menor edad, en una relación en la que el mayor recibe confianza, amor, y asesora con experiencia al menor" (p. 162), y Kram (1985) considera que el mentor "apoya, guía y aconseja a un adulto joven para lograr el dominio del mundo adulto o el mundo de trabajo" (p. 2).

Para los propósitos de este artículo, se ofrece la siguiente definición, obtenida de la investigación reciente sobre mentores en el campo de la psicología. Mentoring es una relación personal en la que un miembro con más experiencia (por lo general mayores) del profesorado o profesional actúa como guía, en el papel de modelo, maestro y patrocinador de un (por lo general más jóvenes) estudiante graduado o profesional con menos experiencia. Un mentor proporciona al discípulo el conocimiento, el asesoramiento, el desafío, el consejo y lo apoya en la búsqueda para convertirse en miembro pleno de una profesión determinada

(Clark et al., 2000; Johnson, Koch, Fallow & Huwe, 2000). Mentoring connota una relación personal distintiva y única. Los mentores pueden incorporar diversas facetas (por ejemplo, la enseñanza, el asesoramiento, la supervisión, el consejo, la amistad), pero el conjunto es claramente más que la suma de estas partes.

Por último, en el presente artículo se aborda la forma de mentoring referida por Russell y Adams (1997) como mentoring "primario". Mentoring primario es duradero y suaviza las relaciones entre un mentor y un discípulo, que a menudo duran varios años. Relaciones sólidas de mentoring que comienzan con estudiantes graduados se ajustan a esta descripción. Aunque los psicólogos también podrían servir como importantes mentores secundarios -participando en relaciones de mentoring que son menos intensas, menos comprensivas y de menor duración, o como mentores terciarios- proveyendo una o más funciones de un mentor durante un periodo circunscrito, estas formas de mentoring no constituyen el principal objetivo de este artículo.

Funciones esenciales del mentor

Hay varias funciones distintas pero entrelazadas proporcionadas por los mentores a los discípulos. Kram (1985) señaló que estas funciones se desarrollan bajo dos ámbitos principales: lo profesional y lo psicosocial. Las funciones profesionales se refieren básicamente al desarrollo profesional e incluyen aspectos de mentoring que mejoran el aprendizaje esencial y la preparación para el desarrollo. Las funciones profesionales incluyen el patrocinio, exposición y visibilidad, la protección, el entrenamiento, la provisión de retos, y la transmisión de una ética profesional aplicada (Kitchener, 1992; Kram, 1985).

Las funciones psicosociales mejoran el sentido de competencia, la identidad y el rol de eficacia en el trabajo del discípulo. Las funciones psicosociales incluyen el modelado de

roles, la aceptación y confirmación, el asesoramiento, y la amistad (reciprocidad). Esta distinción en las funciones del mentor ha recibido apoyo teórico y empírico considerable (Kram, 1985; Levinson et al., 1978; Swerdlick & Bardon, 1988; Wilde & Schau, 1991) y los mentores hábiles mezclan a la perfección estas funciones en el trabajo con sus discípulos (Clark et al., 2000; Kram, 1985).

La formación de la relación mentor

En general, los mentores informales (aquellos que se desarrollan de forma espontánea, sin una asignación formal por parte de un tercero) son evaluados por ambos, el mentor y el discípulo como parte de un procedimiento para ser más efectivo y significativo con respecto a mentoring formal (asignado) (Burke, 1984; Fagenson, Eland, Marks, & Amendola, 1997; Ragins & Cotton, 1999). Los discípulos en las relaciones informales reciben más funciones profesionales y psicosociales de los mentores y reportan mayor efecto a partir del informe y satisfacción con mentoring. Aparentemente mentoring asignado formalmente resulta en menor identificación, menor confort, menor motivación para el asesoramiento, y en última instancia, menor comunicación e interacción (Fagenson-Eland *et al.*, 1997).

La mayoría coincide en que los mentores en el negocio o las escuelas de posgrado deben facilitar más que asignar (Kram, 1985; Russell & Adams, 1997) y que las relaciones duraderas y eficaces se basan en la mayoría de los aspectos comunes a la atracción en la relación (por ejemplo, intereses compartidos, similitud, contacto frecuente y gozo de las interacciones). Por último, la mayoría de las relaciones de mentoring más exitosas en las escuelas se caracterizan por las obligaciones y las expectativas compartidas (en el papel de mentor y discípulo) acerca de la forma y función de la relación.

Características de los mentores ideales

La literatura sobre mentoring indica que los mentores eficaces (aquellos con altas calificaciones en las encuestas estudiantiles) poseen características específicas de la personalidad y los rasgos interpersonales (Blackburn, Cameron, & Chapman, 1981; Clark et al., 2000; Cronan-Hillix et al., 1986; Gilbert, 1985; Sanders & Wong, 1985). En términos de personalidad, los mentores buscados son inteligentes, cariñosos y con buen humor. Son flexibles, empáticos y pacientes. Al igual que muchos de los psicoterapeutas, los buenos mentores apoyan, son alentadores y ecuánimes. Parece que transpiran "inteligencia emocional" (Goleman, 1995). Además de demostrar estas cualidades, los mentores son altamente éticos (Kitchener, 1992), psicológicamente bien centrados (Cronan-Hillix et al., 1986), modelos con roles intencionales (Gilbert, 1985), y bien conocidos como académicos y profesionales (Blackburn et al., 1981; Sanders & Wong, 1985). En esencia, los mentores excelentes son amables, sanos y competentes.

Los beneficios de mentoring

¿Cuáles son los beneficios de recibir mentoring? Después de revisar la literatura de mentoring en administración y educación, Russell y Adams (1997) concluyeron que "los beneficios para el discípulo pueden ser tan valiosos que la identificación con un mentor debe ser considerada como una importante tarea de desarrollo al comienzo de la carrera" (p. 3). A nivel predoctoral, los beneficios para los estudiantes de posgrado asesorados incluyen el desarrollo de habilidades profesionales, aumento de la confianza, identidad profesional, mayor productividad académica, aumento de los contactos, éxito en las tesis y la satisfacción con el programa de doctorado (Clark et al., 2000; Johnson, Koch et al., 2000; Mellott, Arden, & Cho, 1997). Uno de los beneficios más importantes de los discípulos es lo que Levinson et al. (1978) refiere como el apoyo, aliento y la bendición del estudiante en su

viaje a la "realización de su sueño" (p. 98). Es decir, un buen mentor discierne el sueño profesional y personal de su discípulo, lo endorsa como una realidad, y ofrece un entorno propicio para facilitar este sueño. Los beneficios postdoctorales incluyen un mayor ingreso, promoción profesional más rápida, la carrera de "eminencia", la voluntad para asesorar a los demás, y mayor satisfacción en la carrera y sus logros (Fagenson, 1989; Fagenson-Eland et al., 1997; Roche, 1979; Russell & Adams, 1997).

Los mentores también pueden beneficiarse sustancialmente de mentoring. Los mentores describen la cosecha de las recompensas extrínsecas, como la productividad de la investigación acelerada, una mayor creación de redes y mayor reconocimiento profesional, cuando el discípulo tiene un buen desempeño (Ragins & Scandura, 1994; Russell & Adams, 1997). De hecho, conocidos psicólogos conmemorados en la American Psichologist suelen ser descritos como excelentes maestros y mentores (Kinnier, Metha, Buki, & Rawa, 1994). Los beneficios intrínsecos importantes incluyen una mayor satisfacción profesional, el rejuvenecimiento de la energía creadora de la colaboración con su discípulo, y un sentido de generosidad (Levinson *et al.*, 1978).

¿Qué tan prevalente es mentoring en la Psicología?

La investigación sobre la prevalencia de mentores de la escuela de posgrado en el campo de la psicología confirma que entre la mitad y dos tercios de los estudiantes de doctorado reciben orientación del profesorado (Atkinson, Casas, & Neville, 1994; Clark et al., 2000; Cronan-Hillix et al. 1986; Johnson, Koch, et al., 2000; Kirchner, 1969; Mintz, Bartels, y Rideout, 1995; Swerdlik y Bardon, 1988). Desde 1945, los estudiantes de doctorado de la psicología clínica han sido significativamente menos propensos (53%) que los estudiantes de doctorado no clínicos (experimental) para recibir mentoring (69%) (Johnson, Koch, et al., 2000), y los graduados de psicología clínica reciente (56%) son significativamente menos

propensos que los doctores (73%) para recibir mentoring (Clark et al., 2000).

Los psicólogos que reportan no tener una mentor de postgrado se lamentan y generalmente reportan la imposibilidad de encontrar un mentor adecuado, o la falta de interés del profesorado en mentoring como la razón principal para no recibir mentoring (Clark et al., 2000; Cronan- Hillix *et al.*, 1986). Los psicólogos que reciben mentoring ofrecen evaluaciones abrumadoramente positivas de la experiencia, están significativamente más satisfechos con sus programas de doctorado, son significativamente más propensos a asesorarse entre sí mismos, y describen mentoring como mucho más importante para la profesión que los no asesorados. Cuando los psicólogos no reciben orientación en la escuela de posgrado, y tal vez durante su desarrollo temprano en su carrera - surgen inquietudes sobre la capacidad en que están personal y profesionalmente preparados para funcionar con ética, confianza, y competencia (Johnson & Nelson, 1999; Kitchener, 1992).

Varios autores han planteado la hipótesis de que las mujeres tienen menos acceso a mentoring que los hombres (Bolton, 1980; Gilbert & Rossman, 1992). Aunque la investigación sobre la frecuencia o la omnipresencia de mentoring indica que los estudiantes de psicología femeninos y masculinos graduados recibieron por igual mentoring, es posible que las mujeres se enfrenten a desafíos únicos en la obtención y gestión de una mentoring. Por ejemplo, las mujeres pueden enfrentarse a los estereotipos (por ejemplo, que las mujeres están menos comprometidas con las carreras de campo) y la preocupación de que mentoring se sexualizará (Bolton, 1980). Además, las mujeres están en una desventaja significativa cuando se trata mentoring del mismo sexo porque la mayoría de estudiantes licenciados en psicología son mujeres, y la mayoría de profesores titulares son hombres (Huntley, Schneider, & Aronson, 2000).

Obstáculos para mentoring

Obstáculos organizacionales

Puede haber varios obstáculos organizacionales y culturales en mentoring de los estudiantes en el campo de la psicología. Estos incluyen los sistemas de promoción y asignación, así como sistemas de gestión de la universidad que recompensan al profesorado, exclusivamente por la investigación financiada y publicaciones, en general a expensas de la enseñanza y mentoring (Belar, 1998; Folse, 1991). Otros obstáculos grandes de academia incluyen las tendencias recientes hacia la reducción del número de posiciones de profesores y la creciente práctica de la contratación de instructores de tiempo parcial.

El advenimiento de la capacitación en psicología profesional se ha acompañado de un aumento docente-estudiante y relaciones de una disminución en el énfasis de la investigación como contexto primario de la interacción entre estudiante-profesor. Además, los programas de postgrado profesional con frecuencia son de menor duración que los programas tradicionales de doctorado. El profesorado en los programas profesionales tiene más estudiantes para asesorar, menos tiempo para conocerlos, y menos oportunidades para la colaboración de actividades de la escuela.

Finalmente, un obstáculo organizacional del tutor en la psicología, es la discrepancia entre las tasas de mentoring reportadas por estudiantes de posgrado y las reportadas por los profesores del programa. Aunque los estudiantes clínicos graduados reportan que entre 50% y 65% reciben orientación. (Clark et al., 2000; Cronan-Hillix et al., 1986), los directores de formación de los programas aprobados por la American Psychological Association (APA) estiman que el 82% de los estudiantes de posgrado reciben orientación (Dickinson & Johnson, 2000). ¿Por qué la diferencia? Es posible que los líderes de programas asuman que los estudiantes con los asesores se dedican a mentoring útiles. Esta suposición, sí es errónea,

ayudaría a explicar por qué la profesión en general no ha prestado más atención a mentoring en la educación de posgrado.

Obstáculos departamentales (locales)

Existen varios obstáculos para graduar mentores se producen principalmente a nivel del departamento de posgrado local. Por ejemplo, es menos probable que ocurra la formación de mentores de apoyo, cuando los programas de forma implícita o explícita fomentan una cultura de competencia entre los estudiantes, lo que sugiere que no todos los admitidos en un programa de doctorado "sobrevivan" más allá de la maestría. Este planteamiento desalienta a la facultad de hacer las primeras inversiones en las relaciones con los estudiantes. Cuando los estudiantes graduados en psicología no son asesorados, generalmente atribuyen al profesorado la falta de tiempo e interés (Clark *et al.*, 2000). Un obstáculo adicional local es la conclusión de que pocos programas de formación docente intencionalmente recompensan las actividades de mentoring. Aunque 41% de los programas ofrecen mayor peso hacia la promoción, menos ofrecen reducción de las cargas de clase (14%) o la compensación financiera (5%) a mentores excelentes (Dickinson & Johnson, 2000).

Por último, muchos programas de posgrado tienen tremendas dificultades para atraer y mantener a las mujeres y a las minorías, como miembros de la facultad y, en consecuencia, los mentores de la misma carrera, del mismo género, no están disponibles para los estudiantes. Aunque muchas más mujeres que nunca han obtenido doctorados en psicología, continúan encarando algunos obstáculos específicos de género en la formación de mentores y tienen menos oportunidades significativas que sus contrapartes masculinos para trabajar con un mentor del mismo género (Bolton, 1980; Huntley *et al.*, 2000). Del mismo modo, los psicólogos de minorías son a menudo solicitados como mentores tanto por los grupos de minoría como los estudiantes euro-americanos, dando lugar a las responsabilidades de mentoring onerosa, menos

oportunidades de becas, y en última instancia, el agotamiento profesional (Atkinson *et al.*, 1994).

Obstáculos individuales (relacionales)

Numerosos obstáculos para la formación y el desarrollo de mentoring tienen sus raíces en la persona del mentor. No todos los psicólogos hacen buenos mentores. Algunos miembros del profesorado evidencian rasgos de personalidad y patrones de comportamiento que los convierten en neutrales o, peor aún, corrosivos en su efecto sobre los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes graduados de psicología describen a los "malos" mentores como distantes, críticos, denigrantes, indiferentes, controladores, o patológicos (Cronan-Hillix *et al.*, 1986). Muchas de las mismas habilidades interpersonales y rasgos de personalidad que promueven excelente trabajo clínico también predicen el éxito como mentor.

Otro obstáculo personal para un óptimo mentoring es la tendencia humana común de autorregulación de la perturbación a través de las cogniciones irracionales y las creencias exigentes sobre el rendimiento de uno como mentor (Johnson, Huwe, & Lucas, 2000). Por ejemplo, incluso los mentores excelentes pueden tener creencias perniciosas tales como: (a) tengo que tener éxito con todos mis discípulos todo el tiempo, (b) tengo que ser muy querido y respetado por todos mis discípulos; (c) dado que he invertido tanto como mentor, mi discípulo debería ser igualmente trabajador, alcanzar grandes logros, y siempre estar dispuesto a seguir mis recomendaciones, y (d) mi discípulo nunca debe dejarme o decepcionarme. Estas creencias particularmente cuando no son procesadas pueden causar disfunciones para el mentor y mentoring.

Es un fenómeno común que los mentores del profesorado estén más inclinados a los estudiantes que les recuerdan a sí mismos (Blackburn *et al.*, 1981). Es decir, los profesores ven como promesas y con éxitos a los discípulos cuyos intereses y

perspectivas de carrera son más similares a las suyas. Esta tendencia plantea preocupaciones sobre la medida en que los estudiantes de postgrado realmente disfrutan de igualdad de acceso a las relaciones de mentoring. Por último, los estudiantes graduados y profesores tutores podrán diferir en hipótesis acerca de mentoring, incluyendo incongruentes expectativas sobre el papel del mentor. Estas discrepancias, sobre todo cuando no son procesadas, a menudo conducen a la insatisfacción de mentoring y la disfunción.

Las consideraciones éticas específicas de mentoring

Las relaciones entre los estudiantes de posgrado y profesores han sido reconocidas como suelo fértil para los dilemas éticos (APA, 1992; Biaggio, Paget, & Chenoweth, 1997; Blevins-Knabe, 1992; Kitchener, 1992; Pope & Vetter, 1992). A diferencia de las relaciones terapeuta-cliente, o estudiante-profesor se caracterizan por múltiples y numerosas funciones superpuestas (por ejemplo, el instructor, evaluador, supervisor de la investigación, y asesor). Cuando una relación docente-estudiante se convierte en una relación de mentoring, las consideraciones éticas se ven incrementadas por una diversidad de razones (Johnson & Nelson, 1999). Las relaciones de mentoring son a largo plazo, complejas y multifacéticas. Con frecuencia se forman gradualmente y de manera informal.

Además, la formación puede depender de la "química" o la atracción (por ejemplo, los intereses compartidos, la proximidad y la percepción de similitud). Las relaciones de mentoring se caracterizan por la reciprocidad (por ejemplo, la reciprocidad en la auto-revelación), la profundidad, el cuidado y la vinculación emocional (Hardy, 1994; Kram, 1985; Torrance, 1984). Por último, las relaciones de mentoring a menudo existen a perpetuidad, es común para los mentores que continúen proporcionando algunas funciones de mentor (por ejemplo, estímulo, apoyo y orientación

profesional) mucho después de que el discípulo se ha desarrollado y la relación ha disminuido en intensidad.

Aunque los estudiantes de posgrado consideran la reciprocidad y comprensión, como dos de los factores más importantes de mentoring efectivo (Wilde y Schau, 1991), y aún en muchas funciones del mentor (por ejemplo, el asesoramiento, la aceptación, amistad) parecen inherentemente aumentar la intimidad (Kram, 1985), las directrices éticas actuales ofrecen muy poco en el camino de las directrices específicas para la gestión de mentoring (APA, 1992, 2001). Por otra parte, las estrategias actuales en la toma de decisiones-éticas pertinentes, para evitar múltiples relaciones dañinas, parecen ser limitadas.

Por ejemplo, Gottlieb (1993) recomienda que los psicólogos eviten entrar en roles múltiples con otros si existe un desbalance de poder significativo, si la relación es de larga duración, o no existe un punto claro de terminación de la relación. Por supuesto, las relaciones de mentoring son por naturaleza a largo plazo, inherentemente incluyen un desbalance de poder y con frecuencia existen a perpetuidad. En muchos sentidos, las relaciones de mentoring son "múltiples" por principio, es decir, que implican varias funciones y dimensiones.

Los psicólogos deben considerar dos enfoques para maximizar los resultados éticos y evitar el daño en las relaciones con los discípulos. En primer lugar, Blevins-Knabe (1992) recomienda que los profesores universitarios de posgrado tomen en cuenta las siguientes cuestiones relativas a las relaciones con los estudiantes (discípulos): (a) ¿El profesor está comprometido negativamente? (b) ¿El profesor está explotando al estudiante? (c) ¿El profesor está aumentando la probabilidad de ser explotado? (d) ¿El comportamiento del profesor está interfiriendo con las funciones profesionales de otros profesores? Aunque bastante amplias, estas preguntas pueden ayudar a enfocar a un psicólogo en el control de los efectos que mentoring tiene en su desempeño, en el discípulo y en la comunidad en general.

En segundo lugar, Johnson y Nelson (1999) sugirieron la aplicación de las directrices del código ético (APA, 1992) relevantes en las relaciones terapéuticas con las relaciones de mentoring. En el uso de este marco, los psicólogos prestarían atención a cuestiones como la estructuración de la relación, consentimiento informado, al evitar toda intimidad sexual con el ex discípulo, y prestan toda su atención a la interrupción y la terminación de mentoring. Aunque no son perfectos, estos enfoques ofrecen algunas orientaciones preliminares para la gestión ética de mentoring.

Estrategias para la práctica de mentoring

Estrategias organizacionales

La APA y otras organizaciones nacionales de psicología deben considerar varias estrategias basadas en la política para aumentar la prevalencia y la calidad de mentoring en la profesión de la psicología. Primero, las organizaciones profesionales pueden destinar más atención y recursos a la ciencia y práctica de mentoring mediante el establecimiento de premios por sus mentores destacados (la APA y varias de sus divisiones ya han tomado la iniciativa en esta materia), mediante el reconocimiento de programas de doctorado que se distinguen por el fomento de mentoring. Las organizaciones pueden patrocinar la investigación sobre mentoring, y más importante, es que pueden patrocinar la educación continua de psicólogos para proporcionar entrenamiento explícito en la conducta profesional de los mentores.

La APA también debe considerar las ventajas de incorporar una evaluación de mentoring en el proceso de acreditación de programas de entrenamiento doctoral y sitios para prácticas internas. Dado que una excelente relación de mentoring representa una de las características más importantes de la educación universitaria (Ellis, 1992), tiene sentido que los

organismos de acreditación deban incorporar la evaluación explícita de mentoring (por ejemplo, la prevalencia, calidad, resultados) en los programas de formación. En la actualidad, el dominio E (Facultad de Relaciones Estudiantiles) de las directrices de acreditación APA (APA, 2000) señala que las interacciones profesor-estudiante deben ser colegiales y que el profesorado debe servir como modelo a seguir y "participar en las acciones" (p. 12) para promover el desarrollo del estudiante . Sería útil la adición de una mayor claridad con respecto a las funciones deseadas y adecuada de los mentores.

Por último, las organizaciones profesionales pueden ayudar en el desarrollo de directrices específicas sobre la práctica profesional de los psicólogos que llevan a cabo funciones de mentoring. Debido a que muchos psicólogos no tienen mentor en la escuela de posgrado, y porque mentoring rara vez enseñada como una zona distinta o explícita de la actividad profesional, hay una necesidad tanto de recomendaciones prácticas estratégicas y lineamientos éticos específicos para la formación, estructuración y gestión de relaciones de mentoring. Por ejemplo, los psicólogos que asesoran a otros intencionalmente deben estructurar la relación (es decir, hablar abiertamente de los limites de la relación y por supuesto, incluida la frecuencia de contacto), evitar la explotación del discípulo (incluidos la sutil explotación académica y emocional), e interrumpir o rescindir mentoring de una manera que minimice el daño a los discípulos (Johnson & Nelson, 1999).

Estrategias departamentales

Los programas de posgrado en psicología profesional deben considerar estrategias para la creación de una cultura departamental de mentoring. En este entorno de mentoring, se facilita la formación de profesores mentores y estudiantes que fomenten y apoyen, sin que se les requiera o se asignen formalmente. En esta cultura, los profesores mentores de los estudiantes serían a la vez valorados y recompensados.

Idealmente, las iniciativas para mejorar la orientación emanan de líderes facultados. Algunas estrategias importantes para facilitar la orientación dentro de un programa son las siguientes.

Hacer mentoring un criterio potencial en la contratación del profesorado. Aunque muchos anuncios de la facultad de postgrado de estudiantes mentores mencionan la asesoría estudiantil como un componente importante de trabajo, pocos programas explícitamente evalúan esta dimensión del desempeño de un candidato. Las investigaciones indican claramente que no todos los psicólogos son adecuados para el papel de mentor (Clark et al., 2000; Cronan-Hillix et al., 1986). Los programas de posgrado estarían cuidadosamente previstos para evaluar la experiencia de mentoring y el historial de los candidatos. Esto puede lograrse a través de entrevistas basadas en el comportamiento y el contacto con algunos de los ex candidatos de los estudiantes graduados.

Preparar al profesorado para el papel de mentor. No se puede esperar que los nuevos profesores puedan entender completamente la forma y la función de mentoring. Los programas de postgrado deben considerar intencionalmente los métodos de preparación de profesores para su papel como mentor de estudiantes de posgrado (Bigelow & Johnson, 2001). Estos métodos pueden incluir una orientación formal con colegas mentores de mayor experiencia, talleres relacionados con mentoring y supervisión continua de otros mentores (por profesores líderes experimentados) durante la fase primaria de empleo. Al menos, los componentes de la orientación educativa deben incluir ejemplos del éxito de los mentores, las funciones del mentor (Kram, 1985), y estrategias para el manejo de los dilemas éticos o conflictos en el papel de mentor.

Evaluar y recompensar explícitamente a mentores de la facultad. Después de seleccionar a los profesores mentores prometedores y proporcionar la orientación, asesoramiento y supervisión, los programas de posgrado deben buscar métodos innovadores para evaluar y reforzar el comportamiento de mentoring. Tales esfuerzos deben enmarcarse de manera positiva

y pueden involucrar los datos de estudiantes (tanto objetivos, como narrativos) y las valoraciones de los profesores pares de la facultad. Los estímulos para los destacados asesoramientos podrían incluir premios anuales, el peso en las decisiones de promoción y tenencia, el crédito en la carga de la asignación, y por supuesto, los diversos incrementos de sueldo. A modo de ejemplo, los estudiantes de postgrado en el departamento de psicología en la Universidad del Sur de California iniciaron una evaluación anónima anual de todos los profesores tutores del programa (Cesa & Fraser, 1989). Valorando los datos, estos fueron puestos a disposición de todos los profesores y estudiantes graduados cada año, y los estudiantes ofrecen un premio anual a un mentor académico excelente. Como era de esperar, el rendimiento del profesorado en el papel de mentor aumentó significativamente.

Crear medios específicos del modelo de entrenamiento para mentoring. Aunque el paradigma tradicional de mentoring en la educación de postgrado es el de profesor-estudiante trabajando intensamente en la investigación académica en un período de varios años, los modelos de formación profesional contemporánea en psicología requieren nuevos enfoques para la facilitación de mentoring (Belar, 1998, Ward & Johnson, 2001). Los programas de posgrado deben adaptar planteamientos mentoring con respecto de sus misiones y culturas únicas. Un medio prometedor para el asesoramiento de profesionales en programas más grandes es el modelo de equipo vertical (Hughes et al., 1993). Con este enfoque, la facultad guía la investigación (según el modelo de capacitación del programa) mediante reuniones semanales clínicamente orientadas con el fin de enseñar, modelar, y supervisar investigaciones de los estudiantes o personal clínico en la facultad de los miembros de la zona de competencia. Los equipos verticales consisten en un pequeño número de estudiantes de postgrado que son representativos de varias generaciones en un programa de doctorado y profesores que comparten investigaciones o intereses clínicos. Las reuniones del

equipo están diseñadas para fomentar la interacción entre pares, así como el modelado y la supervisión de un modelo ejemplar de la facultad. Los equipos verticales crean las condiciones deseables para la formación de mentores, la conclusión de tesis, y el énfasis en investigación o actividades clínicas (Hughes *et al.*, 1993, Ward & Johnson, 2001).

Preparar a los estudiantes de post-grado para el papel de discípulos. Los estudiantes de post-grado no suelen estar familiarizados con las relaciones de mentoring y pueden carecer tanto de un reconocimiento de los beneficios de mentoring y la comprensión de la mecánica de iniciación y mantenimiento de mentoring (Johnson & Huwe, en prensa). Las relaciones de mentoring son relaciones recíprocas entre colegas que requieren del profesionalismo y de un comportamiento ético de los estudiantes de posgrado. Los nuevos estudiantes que se gradúen se beneficiarían de la preparación explícita para el rol de los discípulos. Esto debe incluir una introducción a la personalidad y características del comportamiento de estudiantes de posgrado que tienen éxito en la obtención de mentoring (Green & Bauer, 1995; Johnson & Huwe, en prensa). Por ejemplo, los discípulos ejemplares se comunican con claridad, trabajan duro, demuestran la lealtad, y aceptan nuevos desafíos.

Evaluar diligentemente los resultados pertinentes de mentoring. A pesar de la extensa literatura de resultados de mentoring que se han acumulado en el campo de la administración (Burke, 1984; Fagenson, 1989; Kram, 1985; Noé, 1988; Ragins & Cotton, 1999; Roche, 1979; Russell & Adams, 1997; Torrance, 1984), sabemos relativamente poco sobre cómo beneficiar a los estudiantes mentores de postgrado en psicología. La investigación preliminar indica que los estudiantes de postgrado que reciben mentoring están más satisfechos con su programa (Clark et al., 2000; Cronan-Hillix *et al.*,1986), sin embargo, sabemos poco acerca de (inmediato y a largo plazo) los resultados de mentoring más tangibles. Por ejemplo, los departamentos de postgrado pueden evaluar la correlación entre las variables

primarias y los mentores, tales como el tiempo para la finalización de tesis, la salud personal; coautoría en los documentos y artículos; grado de confianza profesional; puntuaciones en la facultad de competencia; tiempo de graduación, el tiempo de obtención de la licencia, la calidad de la colocación de prácticas, y los ingresos en el trabajo, la productividad y la satisfacción.

Las estrategias individuales: Directrices para la práctica de mentoring

Según Levinson *et al.* (1978):

> La relación de mentoring es una de los más complejas, e importantes para el desarrollo, que una [persona] puede tener en la adultez temprana.... Actualmente no hay un término en uso adecuado para expresar la naturaleza de la relación que tenemos en mente aquí.... Mentoring no se define en términos de los roles formales, sino en términos del carácter de la relación y las funciones a las que sirve. (pp. 97-98)

El siguiente caso es un ejemplo de mentoring con éxito: un profesor asociado en un programa de doctorado de psicología clínica "la Dra. Guía" fue abordada por "Tim", un estudiante de primer año, al iniciar una relación de mentor. La Dra. Guía es, además, una excelente profesora y una productiva investigadora, sin embargo, también era muy selectiva en lo que respecta al compromiso en el asesoramiento. Reconociendo el carácter limitado de su tiempo y recursos, así como la importancia de la compatibilidad entre el mentor y el discípulo, le dijo a Tim que no sería capaz de aceptar un discípulo nuevo hasta el año siguiente (cuando uno de sus discípulos se graduara) y que requería de un año de asesoría formal para evaluar a un candidato potencial en intereses escolares, los objetivos de carrera y la personalidad.

Después de un año, la Dra. Guía determinó que Tim estaba trabajando duro, era capaz, sinceramente interesado en sus investigaciones, y capaz de contribuir de manera constructiva a sus proyectos académicos. Ella estuvo de acuerdo en asesorar a Tim

y programó una reunión para discutir las expectativas mutuas para la relación, incluyendo la duración prevista, su política de confidencialidad en mentoring, la frecuencia de contacto, y las cuestiones de género. Por ejemplo, se suscribió un acuerdo con Tim en que ambos se esforzarían por mantener claros límites profesionales. La Dra. Guía solicitó a Tim la descripción de la trayectoria de carrera "ideal", con énfasis en su sueño de carrera temprana (una posición en la facultad en la escuela de medicina o programa de postgrado clínico). La Dra. Guía comenzó a dirigir a Tim hacia importantes oportunidades profesionales, incluyendo la enseñanza, asistencia de investigación, coautoría de artículos y ponencias, y el detalle de colocaciones superiores. Ella lo presentó a sus colegas en las conferencias y lo incluyó como co-terapeuta, co-maestro y co-investigador en diferentes ocasiones para que claramente pudiera modelar su enfoque a las actividades profesionales. Por otra parte, la Dra. Guía fue alentadora y de apoyo para Tim. Aunque honesta en sus opiniones, se comunicó con una visión de la competencia y el potencial de Tim que claramente reforzó su percepción de sí mismo y los resultados posteriores.

Hacia el final del trabajo de posgrado de Tim, él tenía un artículo independiente aceptado por una prestigiosa revista de psicología. Cuando la mentora se encontró respondiendo a esta noticia con frialdad, se dio cuenta que el aumento de la independencia de Tim y la espera de la graduación era difícil para ella. Ella tomó la iniciativa con Tim y lo felicitó calurosamente. La mentora, escribió cartas de recomendación excelentes para él. Cuando Tim abandonó el programa, los dos continuaron colaborando intermitentemente y disfrutaron de una amistad permanente.

¿Qué pueden hacer los psicólogos para convertirse en excelentes mentores? Los mentores destacados adquieren experiencia, confianza, y son profesionales competentes que tienen un interés vital para facilitar el desarrollo personal y profesional de uno o más discípulos seleccionados. Ellos entienden las tareas esenciales de mentoring (O'Neil & Wrightsman, 2001) y tienden a ofrecer la carrera y la orientación psicosocial de sus discípulos

(Kram, 1985). Los mentores destacados crean oportunidades para los discípulos, que les permitan trabajar sin trabas, y establecer normas de alto rendimiento que estimulan la motivación (Noe, 1988). Al mismo tiempo, son pacientes, receptivos, competentes, y con disposición a compartir el poder y la revelación de sus pensamientos y sentimientos (Hardy, 1994). Esta sección ofrece algunas estrategias prácticas destacadas y las consideraciones éticas para ser usadas por los psicólogos que orientan a estudiantes graduados u otros profesionales más jóvenes.

Ser selectivo. Los buenos mentores reconocen que el tiempo y los recursos que pueden destinar a mentoring son finitos (Ridley, 2000), y limitan el número de discípulos de forma activa. Antes de seleccionar a los estudiantes de posgrado, asistentes de investigación, o supervisores clínicos, consideran la posibilidad de mentoring, incluyendo igualdad de variables tales como los intereses comunes, la compatibilidad de la personalidad y la sinergia profesional. Así, son amables, pero también claros en declinar en comprometerse a tutorear a alumnos a quienes ellos ven como irrelevantes o para quienes disponen de recursos insuficientes.

Aclarar las expectativas. Los mentores eficaces son explícitos cuando se trata de definir y aclarar sus propias expectativas y las de los discípulos. Antes de comprometerse a mentoring, los psicólogos clarifican sus expectativas con respecto a cómo la relación se verá y como la incorporará. Esto incluye una discusión de las funciones esperadas del mentor (por ejemplo, apoyo, estímulo, colaboración en la investigación, la creación de oportunidades), el grado de reciprocidad y variedad de contextos apropiados para la interacción (Kram, 1985; O'Neil & Wrightsman, 2001). Los mentores experimentados revisan estos temas, durante el desarrollo de la relación y llevan a cabo evaluaciones en el transcurso sobre la salud y el valor de mentoring.

Conocer y afirmar a sus discípulos. El mentor eficaz descubre pistas para bendecir la carrera de su discípulo y las aspiraciones de vida, esto es, reconociendo lo que Levinson et al. (1978) llama el "sueño": "El mentor alimenta un sueño en el estudiante y se

establece al estudiante en un vuelo creativo, templando el idealismo con la sabiduría de la experiencia" (Davis, Litle, & Thornton, 1997, p. 61). Por supuesto, un mentor sólo puede bendecir lo que él o ella ha visto. Los mentores excelentes son estudiantes intencionales de los discípulos, ven a sus discípulos cuidadosamente para discernir sus talentos, inclinaciones e intereses. Un verdadero mentor ve en lo que el discípulo puede convertirse, y con seguridad afirma esta visión, mucho antes de que el discípulo "llegue a ser" un profesional. El mentor no duda en afirmar al discípulo de los esfuerzos y logros y es tolerante frente a la imperfección (Noe, 1988).

Considerar las necesidades de desarrollo de los discípulos. Los mentores experimentados reconocen que los estudiantes de postgrado son comúnmente ansiosos, inseguros y dependientes (Bruss & Kopala, 1993). Se sienten como impostores incompetentes que pronto serán revelados. Ellos pueden ser propensos a usar al mentor (a menudo inconscientemente) de varias maneras de satisfacer las necesidades no satisfechas y lograr una mayor madurez personal y profesional (Mehlman & Glickauf-Hughes, 1994). Los mentores entienden que los discípulos podrán molestarse por tomar la vida demasiado en serio, exigiendo la perfección, o catastrofizando eventos durante el curso de formación (A. Ellis, 1977; Johnson, Huwe, & Lucas, 2000). A la vista de estos ejercicios de desarrollo y disturbios, los buenos mentores exhortan paciencia y dan la aceptación incondicional.

Participar en el modelado intencional. Los mentores intencionales se mueven más allá de lo circunstancial o inadvertido, demandando a sus discípulos a que los verán desempeñar las funciones específicas de profesionales (por ejemplo, la enseñanza, el trabajo clínico, investigación, supervisión) y alentándolos a probar estas actividades. Los excelentes mentores aprecian el hecho de que modelos ejemplares ofrecen varias ventajas a los discípulos. El ejemplo permite la demostración directa de muchas conductas propias de la profesión, y esto a menudo produces aprendizaje más rápido

que la experiencia directa. Por último, muchas conductas complejas profesionales (por ejemplo, de solicitud de becas, la terapia de intervenciones específicas) sólo pueden ser producidas a través de la influencia de los modelos (Bolton, 1980; Bruss & Kopala, 1993). Los buenos mentores modelan tales características intencionalmente, como la honestidad, la franqueza y la práctica ética (Biaggio *et al.*, 1997).

Balance de promoción con los requerimientos profesionales. Aunque un componente clave de la buen mentoring es la promoción y protección de los discípulos (Kram,1985), los psicólogos que asesoran deben de equilibrar esta función con otras obligaciones profesionales. Al momento de servir como mentores, los psicólogos deben encontrar un equilibrio entre la defensa fuerte para el discípulo y la obligación ética de proteger al público de profesionales sin ética o de incompetentes (Biaggio *et al.*, 1997). Aunque son incansables defensores que reafirman, los mentores hábiles están atentos a los problemas de rendimiento o conducta poco profesional de los discípulos, y proporcionan una retroalimentación honesta y recomiendan medidas correctivas, -incluyendo la terminación- si es necesario.

Atender las cuestiones de género. Aunque la mayoría de los estudiantes profesionales graduados de psicología son mujeres, la mayoría de los profesores -en particular los de las categorías superiores- siguen siendo hombres. Funcionalmente, esto significa que las mujeres tienen menos opciones para los mentores del mismo género, tanto en la escuela de posgrado y al inicio de su carrera. Aunque las mujeres reciben orientación a una tasa equivalente a la de los hombres y el informe de satisfacción es significativo con sus mentores (Clark *et al.*, 2000), los mentores deben estar atentos a las diferencias de género en la formación de la identidad profesional (Gilbert, 1985; Gilbert & Rossman, 1992; Kram, 1985; McGowen & Hart, 1990). Por ejemplo, en comparación con sus homólogos masculinos, los discípulos de las mujeres pueden preferir un enfoque más relacional, toma de decisiones contextuales, y una asesoría de los

modelos de valores igualitarios y la mezcla de roles personales y profesionales (Gilbert, 1985; McGowen & Hart, 1990).

Asistir en las cuestiones de raza y cultura. Un mito que rodea perniciosamente mentoring de las minorías étnicas de estudiantes de posgrado es que los estudiantes de las minorías sólo pueden ser tutorados por profesores de las minorías (Brown, Davis, y McClendon, 1999). De hecho, el 73% de los mentores de grupos minoritarios de estudiantes de psicología reciben orientación profesional de un profesor blanco (Atkinson, Neville, y Casas, 1991) y reportan asesoramiento satisfactorio de informe similar al observado por los estudiantes que trabajan con mentores de la misma raza. Debido a que los profesores de minorías siguen siendo enormemente sub-representados en el ámbito académico en la mayoría de los campos (Brinson & Kottler, 1993), es esencial que el profesorado reclute activamente e intencionalmente a estudiantes de minorías étnicas. En 1991, los afroamericanos, americanos, hispanos, nativos americanos y americanos asiáticos formaban un total del 12,3% de los profesores de tiempo completo en la educación superior en los Estados Unidos (National Center for Education Statistics, 1995).

A veces, el grupo de estudiantes de grupos minoritarios pueden beneficiarse de mentores secundarios o terciarios (Russell & Adams, 1997), sobre todo cuando estos estudiantes encuentran pocas oportunidades en su propia raza, cultura o mentores primarios del mismo género. Por ejemplo, la División de APA 35 (Psicología de la Mujer) ofrece una red de mentores para estudiantes de sexo femenino. Del mismo modo, la Association of Black Psychologists ofrece mentoring terciario para estudiantes graduados por los miembros profesionales. Aunque mentoring terciario puede resultar benéfica para muchos estudiantes graduados, la acción recae principalmente en mentores externos para un programa de graduados (Thomas, 1993) esto puede crear una sensación de desapego del programa y dejar a un estudiante en una clara desventaja con respecto al apoyo, las oportunidades de investigación y sólidas cartas de recomendación.

Los psicólogos que asesoran a todas las culturas deben tener las actitudes y competencias adecuadas. Estos incluyen (a) una verdadera preocupación de las experiencias y el bienestar de los estudiantes de grupos minoritarios, (b) la búsqueda diligente de la sensibilidad cultural -incluida la inversión de tiempo para aprender sobre el patrimonio cultural único de su discípulo, y (c) la valoración de la singularidad de cada discípulo dentro de su cultura (APA, 1993; Brinson & Kottler, 1993; Brown *et al.*, 1999).

Modelo de salud personal y el autoconocimiento. Los psicólogos que asesoran deben demostrar rasgos como el auto-cuidado, auto-conciencia, la tolerancia de la falibilidad y la transparencia. Los mentores ejemplares demuestran aprecio por sus propias fortalezas y debilidades, y son modelo de auto-aceptación incondicional (A. Ellis, 1977) mientras trabajan activamente para disputar las demandas irracionales o creencias evaluativas (Johnson, Huwe, & Lucas, 2000). Se esfuerzan por la excelencia sin exigir la perfección, y no requieren de la adulación o la aprobación de su discípulo. Los mentores ideales evidencian cierto grado de humanidad, espontaneidad y humor (O'Neil & Wrightsman, 2001). Por último, los mentores usan una adecuada auto-revelación -en particular en relación con sus defectos- como una forma de ofrecer el modelo a su discípulo para hacer frente a la imperfección (A. Ellis, 1983).

Permanecer atentos a los conflictos o la disfunción. Los mentores ejemplares entienden que no todas las relaciones de mentoring tendrán éxito. Ellos aceptan que, a pesar de sus mejores esfuerzos y atención, serán inadecuados para ciertos estudiantes y colegas más jóvenes. También entienden que los conflictos y los cambios son inevitables en las relaciones y que a veces las relaciones de mentoring producen desacuerdos, tensión en los roles, e incluso dolor (Johnson, Huwe, & Lucas, 2000; Johnson & Nelson, 1999; Levinson *et al.*, 1978; O'Neil & Wrightsman, 2001). Ellos prestan especial atención a los que se convierten en asesorados conflictivos o disfuncionales, y tratan de resolver estos problemas al mismo tiempo siendo sensibles a los mejores

intereses de su discípulo. Aceptan las transiciones y las resoluciones de mentoring y conocen de la pérdida y los sentimientos de tristeza sin sabotear la independencia de su discípulo.

Evitar la explotación. Caracterizada por la intimidad, la reciprocidad, y la participación de múltiples contextos para la interacción y una amplia gama de roles, las relaciones de mentoring en ocasiones pueden conducir a la explotación. Aunque los mentores que emocionalmente llegan a enredarse con los discípulos, corren el riesgo de ser explotados, pero la principal preocupación es la explotación del discípulo. La explotación podría ir desde todas las gamas, del acoso sexual abierto hasta la explotación académica. A pesar de que las relaciones de mentoring a menudo son "múltiples" relaciones por naturaleza, no tienen por qué provocar un deterioro en la objetividad del psicólogo o causar daño o explotación al discípulo (APA, 2001; Johnson & Nelson, 1999).

Resumen

La literatura de la psicología y otros campos, demuestra consistentemente que mentoring es beneficioso personal y profesionalmente a los estudiantes y colegas más jóvenes. Los estudiantes graduados de psicología que disfrutan de mentoring durante el entrenamiento están más satisfechos con la experiencia y más confiados y exitosos como nuevos profesionales. Las organizaciones profesionales, los programas de formación en psicología y los psicólogos deben abordar los obstáculos actuales de mentoring, y considerar las estrategias para mejorar tanto la prevalencia como la eficacia de mentoring en la formación de postgrado y en la profesión en general.

Referencias

American Psychological Association. (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, 47, 1597-1611.

American Psychological Association. (1993). Guidelines for providers of psychological services to ethnic, linguistic, and culturally diverse populations. American Psychologist, 48, 45-48.

American Psychological Association, Committee on Accreditation. (2000). 94 JOHNSON Guidelines and princ`iples for accreditation of programs in professional psychology. Washington, DC: Author.

American Psychological Association, Ethics Code Task Force. (2001). Ethical principles of psychologists and code of conduct: Draft. APAMonitor. 32, 77-89.

Atkinson, D. R., Casas, A., & Neville, H. (1994). Ethnic minority psychologists: Whom they mentor and benefits they derive from the process. Journal of Multicultural Counseling and Development. 22, 37-48.

Atkinson, D. R., Neville, H., & Casas, A. (1991). The mentorship of ethnic minorities in professional psychology. Professional Psychology: Research and Practice. 22, 336-338.

Belar, C. D. (1998). Graduate education in clinical psychology: "We're not in Kansas anymore." American Psychologist, 53, 456-464.

Biaggio, M., Paget, T. L., & Chenoweth, M. S. (1997). A model for ethical management of faculty-student dual relationships. Professional Psychology:Research and Practice, 28, 184-189.

Bigelow, J. R., & Johnson, W. B. (2001). Promoting mentor-prote´ge´ relationship formation in graduate school. The Clinical Supervisor, 20, 1-23.

Blackburn, R. T., Cameron, S. M., & Chapman, D. W. (1981). "Cloning" in academia: Mentorship and academic careers. Research in Higher Education, 15, 315-327.

Blevins-Knabe, B. (1992). The ethics of dual relationships in higher education. Ethics and Behavior, 2, 151-163.

Bogat, G. A., & Redner, R. L. (1985). How mentoring affects the professional development of women. Professional Psychology: Research and Practice, 16, 851-859.

Bolton, E. B. (1980). A conceptual analysis of the mentor relationship in the career development of women. Adult Education, 30, 195-207.

Brinson, J., & Kottler, J. (1993). Cross-cultural mentoring in counselor education: A strategy for retaining minority faculty. Counselor Education and Supervision, 32, 241-253.

Brown, M. C., Davis, G. L., & McClendon, S. A. (1999). Mentoring graduate students of color: Myths, models, and modes. Peabody Journal of Education, 74, 105-118.

Bruss, K. V., & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. Psychotherapy, 30, 685-691.

Burke, R. J. (1984). Mentors in organizations. Group and Organizational Studies, 9, 353-372.

Cesa, I. L., & Fraser, S. C. (1989). A method for encouraging the development of good mentor-protégé relationships. Teaching of Psychology, 16, 125-128.

Clark, R. A., Harden, S. L., & Johnson, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. Teaching of Psychology, 27, 262-268.

Cronan-Hillix, T., Davidson, W. S., Cronan-Hillix, W. A., & Gensheimer, L. K. (1986). Student's views of mentors in psychology graduate training. Teaching of Psychology, 13, 123-127.

Davis, L. L., Litle, M. S., & Thornton, W. L. (1997). The art and angst of the mentoring relationship. Academic Psychiatry, 21, 61-71.

Dickinson, S. C., & Johnson, W. B. (2000). Mentoring in clinical psychology doctoral programs: A national survey of directors of training. The Clinical Supervisor, 19, 137-152.

Ellis, A. (1977). Fun as psychotherapy. Rational Living, 12, 2-6.

Ellis, A. (1983). How to deal with your most difficult client-You. Rational-Emotive Therapy, 1, 2-8.

Ellis, H. C. (1992). Graduate education in psychology: Past, present, and future. American Psychologist, 47, 570-576.

Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of prote´ge´s versus non-prote´ge´s. Journal of Organizational Behavior, 10, 309-320.

Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A., & Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships, Journal of Vocational Behavior, 51, 29-42.

Folse, K. A. (1991). Ethics and the profession: Graduate school training. Teaching Sociology, 19, 344-350.

Gilbert, L. A. (1985). Dimensions of same-gender student-faculty role model relationships. Sex Roles, 12, 111-123.

Gilbert, L. A., & Rossman, K. M. (1992). Gender and the mentoring process for women: Implications for professional development. Professional Psychology: Research and Practice, 23, 233-238.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books. Gottlieb, M. C. (1993). Avoiding exploitive dual relationships: A decisionmaking model. Psychotherapy, 30, 41-48.

Green, S. G., & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. Personnel Psychology, 48, 537-561.

Hardy, C. J. (1994). Nurturing our future through effective mentoring: Developing roots as well as wings. Journal of Applied Sport Psychology, 6, 196-204.

Hughes, H. M., Hinson, R. C., Eardley, J. L., Farrell, S. M., Goldberg, M. A., Hattrich, L. G., et al. (1993). Research vertical team: A model for scientist-practitioner training. The Clinical Psychologist, 46, 14-18.

Huntley, D., Schneider, L., & Aronson, H. (2000). Clinical interns' perception of psychology and their place within it: The decade of the 1990's. The Clinical Psychologist, 53, 3-11.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. Review of Educational Research, 61, 505-532.

Johnson, W. B., & Huwe, J. M. (in press). Getting mentored in graduate school. Washington, DC: American Psychological Association.

Johnson, W. B., Huwe, J. M., & Lucas, J. L. (2000). Rational mentoring. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 18, 39-54.

Johnson, W. B., Koch, C., Fallow, G. O., & Huwe, J. M. (2000). Prevalence of mentoring in clinical versus experimental doctoral programs: Survey findings, implications and recommendations. Psychotherapy, 37, 325-334.

Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). Mentoring relationships in graduate education: Some ethical concerns. Ethics and Behavior, 9, 189-210.

Kinnier, R. T., Metha, A. T., Buki, L. P., & Rawa, P. M. (1994). Manifest values of eminent psychologist: A content analysis of their obituaries. Contemporary Psychology, 13, 88-94.

Kirchner, E. P. (1969). Graduate education in psychology: Retrospective views of advanced degree recipients. Journal of Clinical Psychology, 25, 207-213.

Kitchener, K. S. (1992). Psychologist as teacher and mentor: Affirming ethical values throughout the curriculum. Professional Psychology: Research and Practice, 23, 190-195.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott Foresman.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballentine.

McGowan, K. R., & Hart, L. E. (1990). Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. Professional Psychology: Research and Practice, 21, 118-123.

Mehlman, E., & Glickauf-Hughes, C. (1994). Understanding developmental needs of college students in mentoring relationships with professors. Journal of College Student Psychotherapy, 8, 39-53.

Mellot, R. N., Arden, I. A., & Cho, M. E. (1997). Preparing for internship: Tips for the prospective applicant. Professional Psychology: Research and Practice, 28, 190-196.

Merriam, S. (1983). Mentors and prote´ge´s: A critical review of the literature. Adult Education Quarterly, 33, 161-173.

Mintz, L. B., Bartels, K. M., & Rideout, C. A. (1995). Training in counseling ethnic minorities and race-based availability of graduate THE PRACTICE OF MENTORING 95 school resources. Professional Psychology: Research and Practice, 26, 316-321.

Murray, B. (1997, May). Unique mentor programs bolster students' careers. APA Monitor, 50, 50.

National Center for Education Statistics. (1995). Digest of educational statistics (NCES Rep. No. 95-029). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. Personnel Psychology, 41, 457-479.

O'Neil, J. M., & Wrightsman, L. S. (2001). The mentoring relationship in psychology training programs. In S. Walfish & A. Hess (Eds.), Succeeding in graduate school: The complete career guide for the psychology student (pp. 113-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pope, K. S., & Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the American Psychological Association: A national survey. American Psychologist, 47, 397-411.

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. Journal of Applied Psychology, 84, 529-550.

Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. Academy of Management Journal, 37, 957-971.

Ridley, C. R. (2000). The ministry of mentoring: Reflections on being a mentor. Journal of Psychology and Christianity, 19, 332-335.

Roche, G. R. (1979). Much ado about mentors. Harvard Business Review, 57, 14-28.

Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issues on mentoring and organizations. Journal of Vocational Behavior, 51, 1-14.

Sanders, J. M., & Wong, H. Y. (1985). Graduate training and initial job placement. Sociological Inquiry, 55, 154-169.

Swerdlik, M. E., & Bardon, J. I. (1988). A survey of mentoring experiences in school psychology. Journal of School Psychology, 26, 213-224.

Thomas, D. A. (1993). Racial dynamics in cross-race developmental relationships. Administrative Science Quarterly, 38, 169-194.

Torrance, E. P. (1984). Mentor relationships, New York: Bearly. Ward, Y. L., & Johnson, W. B. (2001). Clinical-research supervision teams: A model for mentoring in practitioner-focused doctoral programs. Manuscript submitted for publication.

Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perceptions. Journal of Experimental Education, 59, 165-179.

Capítulo 7.

Un esquema que muestra la secuencia de las aplicaciones de mentoring [11, 12]

BARRY SWEENEY

EXISTE UNA GRAN VARIEDAD DE aplicaciones para mentoring. Las estrategias de mentoring son utilizadas como guía y con el fin de asistir a estudiantes de alto riesgo académico, empleados recién contratados, gerentes de rápido ascenso, estudiantes de educación superior, para todas las personas de cualquier profesión y condición social, rango y tipo de empresa. Esto se debe al tremendo impacto en la vida de una persona a quien mentoring provee de asistencia, apoyo y guía. No obstante, existen muchas aplicaciones para el mentoring de forma que no podríamos ver el flujo secuencial simple y consistente de la diversidad de mentoring que existen a través de tan variados contextos.

Este artículo ofrece un significado conceptual que le da sentido a toda la diversidad de aplicaciones de Mentoring. Así mismo, ofrece una herramienta utilizable por los programas de mentoring para identificar su nivel de acercamiento en un panorama mundial, así como ayudarles a considerar formas en las que pudiesen fortalecer su experiencia y expandir su nivel de impacto aún más.

El modelo de Desarrollo Continuo de Mentoring es un esquema que fue creado (Sweeny, 2008) para ilustrar la secuencia de las aplicaciones de mentoring a través de la edad y nivel de desarrollo.

[11] Translated with permission from Barry Sweeney. ©2010 Sweeney. All rights reserved.

[12] Revisión técnica realizada por Pedro Aristeo Alvarez Maldonado, y Nora Domínguez García.

Es un esquema que describe el rango completo de aplicaciones y puede parecer de poco uso para ti. Sin embargo, considera este esquema. Toda organización, ya sea una escuela, un organismo sin fines de lucro, o una empresa, posee una estructura jerárquica de algún tipo y eso significa que existe potencial para Mentoring en múltiples niveles con el fin de desarrollar un aprendizaje más efectivo y la mejoría del desempeño.

Aprender sobre este esquema de trabajo te ayudará a descubrir las oportunidades, ampliando los objetivos del programa y el gran impacto que el ampliar las posibilidades puede tener como resultado.

Con el fin de entender el esquema, utilizaremos una gráfica simple para ilustrar lo esencial, el nivel ideal de participación en mentoring de una persona.

La unidad esencial de mentoring

La "Unidad" básica dentro del modelo de Desarrollo Continuo de Mentoring es una persona (Representado con el ovalo sombreado) que desempeña ambos papeles el discípulo, que aprende de un mentor, y a su vez, el mentor, al compartir sus conocimientos con otros. La figura 1 Muestra esta "unidad" básica.

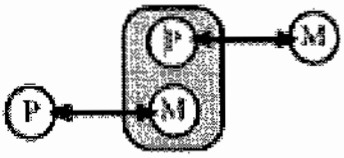


Figura 1. Desarrollo Continuo.

La letra M en la figura 1 representa el papel que esta persona desempeña cuando actúa como mentor para otras. La letra P representa a la misma persona en un rol de discípulo, cuando la

persona trabaja con su propio mentor. Las flechas muestran como las relaciones de mentoring de estas personas se unen a otras dos, que idealmente también sirven como mentor y discípulo en sus propias relaciones.

En una verdadera "Cultura de Mentoring" u "Organización que Aprende", cada una de las relaciones de esas personas se extienden hacia el trabajo como Mentor y Discípulo para ellos y para otras personas, repitiendo la unidad básica una y otra vez. El concepto esencial detrás de esto es, "Todos SON mentores, y todos están RECIBIENDO mentoring". Todos estamos aprendiendo y apoyando de forma continua el aprendizaje de cada uno.

Cuando estas relaciones de mentoring son informales, pueden o no estar sirviendo el mismo propósito para cada persona involucrada. De cualquier forma, cuando una organización está utilizando el sistema de mentoring intencionalmente para reinventarse y convertirse en una organización que aprende, las series de las relaciones de mentoring deben volverse más formales y usualmente adoptar cambios graduales en cuanto a sus objetivos y propósitos. Por ejemplo, la necesidad de la organización de utilizar mentoring para inducir a nuevos empleados y colaboradores debe evolucionar, especialmente si mentoring es utilizado por el personal en niveles superiores para construir habilidades, desarrollo de liderazgo, o sucesión ejecutiva en sus profesiones. Claro está que continúa siendo esencial la construcción de confianza y ofrecer mentoring a otra persona en diversas aplicaciones, pero cuando los objetivos cambian en una relación de mentoring, también debemos cambiar otros elementos.

El desarrollo continuo de mentoring

La Continuidad en la Figura 2 muestra como las relaciones de cada persona se extienden, trabajando cómo discípulo y a su vez como mentor con otras personas, repitiendo la unidad básica una y otra vez. A través de dicha continuidad el contenido del diálogo

cambia, dependiendo de los propósitos y las responsabilidades de cada persona, pero las estrategias de mentoring permanecen casi por completo iguales.

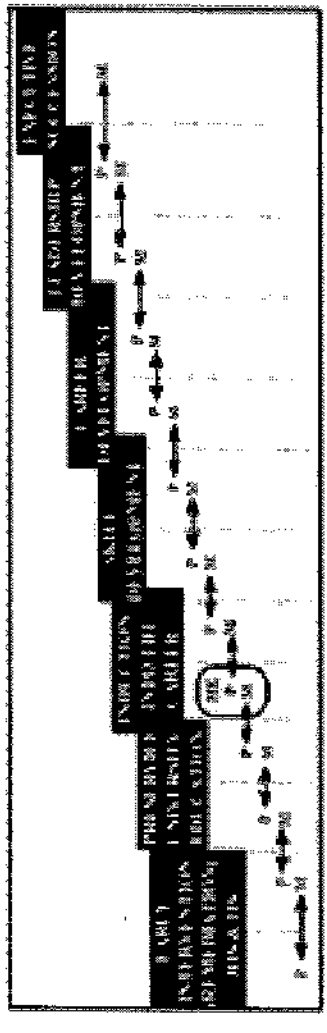


Figure 2 - Modelo de Desarrollo Continuo de Mentoring

El diagrama de continuidad muestra el desarrollo de las habilidades, profesión y liderazgo en adultos, tal como ocurre en el desarrollo de la profesión de cada persona, pero estos mismos propósitos pueden ser parte de etapas más tempranas y mentoring especializado en niveles educativos también. A medida que una persona crece y se desplaza a través de la Continuidad, pueden beneficiarse de muchas experiencias de mentoring separadas, informales y sin relación entre sí; así como de programas formales de mentoring.

Cómo comienza mentoring y cómo se desempeña

A menudo, cuando un nuevo programa de mentoring comienza, es concebido dentro de una organización y el objetivo del programa se enfoca en uno o dos de los niveles de desarrollo presentados en el esquema de continuidad. En dónde comienza la organización a ofrecer servicios de mentoring a través de esta Continuidad, depende de su percepción de las prioridades respecto a las necesidades de desarrollo no satisfechas, tales como la preservación de nuevos empleados. Eventualmente, a medida que la organización aprecia o valora las contribuciones del programa de mentoring desde un nivel inicial, otras necesidades de desarrollo no satisfechas, expectativas de desempeño, y propósitos adicionales, suelen aparecer. Posteriormente mentoring puede ser expandido para funcionar en nuevos y más amplios niveles en el esquema de Continuidad.

Un ejemplo de esto puede ser una universidad que utiliza mentoring para la "inducción" de un profesor nuevo de tiempo completo y para asegurarse de que el empleado tenga el apoyo necesario para su éxito personal y profesional y, finalmente, para incrementar el éxito de sus estudiantes. Luego, en un punto futuro, la universidad extiende los servicios de mentoring para brindar apoyo a estudiantes desfavorecidos de nuevo ingreso. Esto es también es parte de los servicios de mentoring para la "inducción", pero tiene como objetivo un participante de un nivel

diferente. A la vez que estos estudiantes logran mayor éxito en su aprendizaje y los índices de estudiantes que se gradúan se incrementan, la universidad podría decidir extender el impacto de mentoring más allá de las paredes de la institución para ayudar a estudiantes de preparatoria a prepararse mejor para la universidad y percibirse a sí mismos como estudiantes más exitosos, capaces de tener éxito en el nivel profesional. Para esta "intervención temprana" de mentoring, la universidad podría utilizar estudiantes de segundo grado, quienes fueron discípulos en el año anterior, cuando recién ingresaron, para dar servicios de mentoring a estudiantes de preparatoria del tercero y cuarto año de la preparatoria. Por supuesto, estos objetivos también satisfacen las necesidades de la universidad.

Cuando el poder completo de mentoring es comprendido y cuando se ha ganado suficiente experiencia a través de éste, es típico que los servicios de mentoring se expandan a través de muchos o incluso todos los niveles de experiencia en el personal y en la jerarquía de puestos, para fortalecer la capacidad de todos. Llamo a esta amplitud de mentoring una "Cultura de Mentoring" que, de forma típica, puede tomar muchos años para su desarrollo. Sin embargo, un tiempo y proceso tan prolongado no son requeridos. Cuando los propósitos son suficientemente críticos para la organización y el aprendizaje es aceptado como una estrategia prioritaria, las necesidades pueden conducir a una transformación cultural en un periodo de tiempo relativamente corto.

La mejor experiencia de este autor en el rápido desarrollo de una cultura de mentoring, ocurrió durante varios meses de trabajo con el departamento completo de ingeniería de la más grande estación de generación de energía nuclear de Estados Unidos, el cual tenía más de 300 personas empleadas (Sweeny, 2005). Comenzando a fines del año 2003, un número de gerentes, entrenadores, e ingenieros de alto rango de esta compañía formaron un grupo diseñado especialmente para explorar la magnitud del problema que "envejecimiento en la fuerzas laboral"

representaba para su compañía. Recolectaron un compendio importante de diversas fuentes de datos locales e industriales, analizaron los datos respaldados en modelos estadísticos, y descubrieron que en muy poco tiempo, el retiro de los ingenieros directivos del personal y gerentes, crearía un complejo y masivo conjunto de desafíos.

- Resultaría en una enorme pérdida de capital intelectual, experiencia y habilidades.
- Existía la falta de una manera sistemática y efectiva para promover la reproducción de conocimiento y la difusión del mismo para prevenir su pérdida.
- Estos factores amenazarían la integridad de cultura de seguridad, trabajo en equipo y excelencia de la Compañía. En una planta nuclear, tal resultado sería fatal para la compañía.
- Estaban cortos en suministro de ingenieros recién graduados disponibles para contratación. Por consiguiente, la contratación de cualquier tipo de ingeniero nuclear, capacitado o no, sería necesaria. Teniendo como resultado que los nuevos empleados reclutados necesitarían un proceso intensivo de desarrollo para convertirse en ingenieros nucleares competentes.

Como podemos darnos cuenta, estos descubrimientos resultaron en una gran motivación para comenzar a planear acciones para contrarrestar estos desafíos. Concluyeron en que cada interacción en el lugar de trabajo tenía que maximizar la captura, el compartir, y enseñar el conocimiento y sabiduría que sólo pueden provenir de la experiencia. Decidieron que la única manera en la que podrían tener éxito con tal estrategia era instituir de manera inmediata un programa de mentoring a lo largo y ancho del departamento, en el que cada miembro, en cada nivel participara.

Esta organización literalmente adoptó una variación del Modelo de Desarrollo Continuo de Mentoring como ejemplo a seguir. Lo que ellos crearon dentro de aproximadamente 8 meses resultó en una verdadera cultura de mentoring. Lograr tal hazaña no fue fácil o económico, pero tuvo un gran éxito ayudando a mantener los

altos estándares de la compañía en materia de trabajo, seguridad y resultados.

Cuando laORGANIZACIÓN desea desarrollar a aquellos en quienes el éxito de la compañía depende, instalando e implementando un esquema de Desarrollo Continuo de Mentoring (una cultura de mentoring) es la mejor respuesta. Tal cultura de mentoring funciona de manera tan poderosa porque, cuando la gente y su aprendizaje están bien sustentados como prioridades, la GENTE quiere "regresar" el "regalo" que mentoring les ha brindado como discípulos, para brindarlo a otros sirviéndoles como mentores.

Referencias

Sweeny, B.W. (2005). Arizona Public Service: Use of Mentoring to Solve Aging Workforce Challenges. Best Practice Resources: Wheaton, IL. Downloaded December 21, 2009 from http://www.businessmentorcenter.com/APS.php

Sweeny, B.W. (2008). The Developmental Mentoring Continuum. Best Practice Resources: Wheaton, IL.Downloaded December 21, 2009 from

http://www.mentoringassociation.org/MembersOnly/DevContinuum.html

Capítulo 8.

Alternativas de mentoring: El papel de las relaciones de mentoring en el desarrollo profesional [13, 14]

Kathy E. Kram & Lynn A. Isabella [15]

MUY POCO SE CONOCE SOBRE las relaciones de trabajo, incluyendo las relaciones de mentoring, que contribuyen al crecimiento personal y profesional. Este estudio de 25 entrevistas biográficas realizadas a pares de mentoring, indicó que las relaciones con los pares ofrecen alternativas importantes a aquellos que han sido definidos como mentores en el concepto tradicional. Este estudio identifica los tipos de relaciones entre los pares o miembros de la pareja de mentoring, resalta las diversas funciones que maximizan este tipo de relaciones, aportando y mostrando la forma única en que estas relaciones pueden apoyar en el desarrollo psicosocial y profesional en cada etapa profesional.

Tanto estudiosos dedicados al desarrollo como a los aspectos profesionales han descrito la relación de mentoring como una relación de gran potencial para el desarrollo de personas tanto en etapas profesionales tempranas como intermedias (Dalton, Thompson, Price, 1977; Hall, 1976; Levinston, Darrow, Klein, Levinston, & McKee, 1978). Los estudios hechos sobre estas relaciones, sugieren que puede ser un instrumento que apoya el

[13] Translated with permission from *Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development.* Originally published in The Academy of Management Journal, Vol. 28, No. 1 (Mar., 1985), pp. 110-132. ©1985 Academy of Management. All Rights Reserved.

[14] Revisión técnica realizada por Miguel Antonio Santillan Torres-Torija, y Nora Domínguez García.

[15] Los autores reconocen las valiosas contribuciones de Emanual Berger, y la valiosa retroalimentación brindada en una versión preliminar de de este artículo, por Douglas T. Hall.

crecimiento profesional y personal. (Clawson, 1979; Kram, 1985; Levinston et al. 1978; Phillips-Jones, 1982). El propósito de este artículo es considerar como otras relaciones adultas bajo esquemas laborales, es decir relaciones con pares, pueden ofrecer oportunidades similares únicas para el crecimiento personal y profesional. Una breve reseña de investigaciones recientes, resaltan las ventajas y las limitaciones de las relaciones de mentoring convencionales, e indica el porqué es esencial comenzar a investigar otras relaciones de desarrollo dentro de las empresas.

Relaciones con los mentores

Levinston et al. (1978) estableció que las relaciones con los mentores permiten a adultos jóvenes incursionar en el mundo adulto y en el mundo laboral de manera exitosa, de forma simultánea ayudándoles en su crecimiento profesional y en el establecimiento de identidades separadas. Los estudios de mentoring, han delineado las funciones específicas de desarrollo provistas por estas relaciones (Clawson, 1979; Kram, 1985; Phillips, 1977). Los mentores proveen a adultos jóvenes con funciones que maximizan su potencial profesional, tales como patrocinio, instrucción, facilitándoles exposición y visibilidad y brindando trabajo desafiante o protección, todo lo que ayuda a la persona joven a establecer su rol en la organización, estableciendo sus funciones, y preparándoles para ascender. En la esfera psicosocial, el mentor funge como modelo a seguir, consejero, brinda seguridad y amistad, lo que ayuda al adulto joven a desarrollar un sentido profesional de identidad y competencia. Al proveer estas funciones, un mentor experimentado ofrece apoyo técnico y psicológico, encuentra satisfacción interna al hacer posible que su joven colega aprenda como navegar en el mundo empresarial, y obtiene respeto de sus colegas por desarrollar exitosamente el talento joven dentro de la empresa.

El hecho de que ambos individuos se beneficien de la relación la hace vital y altamente significativa. La complementariedad de las necesidades solidifica la relación de mentoring durante la fase de iniciación y la promueve hacia la fase de cultivación, cuando el rango de funciones es provisto por la relación, expandiéndola al máximo posible (Kram, 1983).Eventualmente, cambios en las circunstancias organizacionales o en las necesidades individuales, llevan a que la relación pase a una nueva fase. Por ejemplo, tanto los cambios organizacionales tales como transferencias y ascensos, así como los cambios individuales tales como un sentido de confianza incrementada o una creciente necesidad de independencia, son factores que alteran el contexto de las relaciones de mentoring. A medida que la pareja de individuos comienzan la fase de separación en la relación, el resultado es a menudo un sentimiento de ira, perdida, o ansiedad. Cuando las relaciones de mentoring atraviesan las etapas de separación y redefinición, se finalizan todas las funciones que anteriormente les dieron importancia. La posibilidad de predecir de las fases de una relación de mentoring demuestra que, inevitablemente, este apoyo tan valorado llega a su fin (Kram, 1983; Levinston et al. 1978; Phillips-Jones, 1982).

Relaciones de Pares

Este trabajo asume que existe un rango más amplio de las relaciones de crecimiento que debería ser investigado. La premisa de que muchas relaciones son importantes para el desarrollo tiene una larga y nutrida historia, (Neugarten, 1975; Storr, 1963; Sulivan, 1953). Al paso de los años, los psicólogos sociales han enriquecido la idea de que la personalidad se desarrolla dentro de nexos de relaciones sociales, en el centro de las cuáles hay un grupo nuclear del cual el individuo aprende nuevos comportamientos y obtiene un sentido positivo del ser (Ziler, 1963). Recientemente, Levinston et al. (1978), desarrolló un concepto de la estructura de la vida que describe efectivamente las relaciones de un individuo con las

diferentes partes del mundo. También establece que los individuos usan selectivamente y son utilizados por sus mundos a través de relaciones de evolución. Cada uno de estos científicos sociales ha mantenido la importancia de estas relaciones que permiten el desarrollo personal y crecimiento a lo largo de una vida de éxito y en el paso por diferentes etapas profesionales.

Aunque, sabemos de la importancia general de las relaciones, sabemos poco sobre las relaciones adultas, más allá de las relaciones de mentoring que se fomentan directamente, apoyan y contribuyen al progreso en la vida personal y profesional. En ámbitos laborales, es aparente que hay muchas relaciones que podrían satisfacer necesidades de relaciones de desarrollo. Las relaciones con los jefes, subordinados y colegas, ofrecen alternativas a la relación de mentoring, una relación que es relativamente inalcanzable para muchos individuos en las empresas (Kram, 1985; Levinston et al. 1978).

Un primer paso en la investigación, de otras relaciones de desarrollo dentro de las empresas es un estudio sistemático de la naturaleza de las relaciones con los colegas o pares. Un estudio previo de las relaciones de mentoring, sugiere enfáticamente la importancia del potencial de las relaciones de pares (Kram, 1980). En ese estudio de entrevista intensiva de 18 pares de administradores de bajo y alto perfil, involucrados en una relación de mentoring entre ellos mismos, muchos individuos hicieron referencia de la importancia de las relaciones con los pares, especialmente cuando una relación de mentoring estaba cambiando o terminando, o cuando una relación particular fallaba al conocer las necesidades críticas de desarrollo.

Las relaciones entre pares parecen tener potencial para actuar como algunas de las funciones críticas de mentoring, y también aparecen más asequibles para los individuos. Por definición, en una organización jerárquica el individuo tiende a tener más pares o compañeros, que jefes o mentores. Además, la falta de una dimensión jerárquica en una relación de colegas puede facilitar el

establecimiento de comunicación, apoyo mutuo, y colaboración, tal como en una relación de mentoring.

El propósito fundamental de este estudio, por ende, era la comprensión de la naturaleza de las relaciones de mentoring entre colegas a niveles directivos y otros profesionales en al ámbito empresarial. El diseño de investigación fue guiado por tres preguntas principales:

1. ¿Con qué propósito los individuos forman y mantienen las relaciones de mentoring con sus colegas?
2. ¿Pueden ser identificadas diferentes relaciones entre colegas?
3. ¿Cuáles son las funciones de las relaciones de colegas en las diferentes etapas profesionales?

Métodos de Investigación

Este estudio exploratorio fue diseñado para examinar la naturaleza de relaciones entre colegas respecto a la cantidad de apoyo y relevancia, en las etapas iniciales, medias y finales del desarrollo profesional. Tres investigadores, un hombre y dos mujeres, conformaron el equipo de investigación. El estudio fue llevado a cabo en una extensa compañía de manufactura nororiental. Miembros del equipo de recursos humanos facilitaron nuestra introducción a la organización. Este equipo brindó una lista inicial de participantes potenciales para la investigación, seleccionados en base a cuatro criterios establecidos con antelación por el equipo de investigación.

Participantes

El primer criterio para la selección de los participantes fue la edad, la literatura existente sugiere que los individuos trabajan en diferentes tareas de desarrollo a diferentes edades y etapas profesionales en el contexto de sus relaciones (Erikson, 1963, 1968; Levinston et al. 1978). Además, parecía importante que

permitiéramos que tales diferencias se manifestaran, a pesar de que hemos descubierto que las relaciones entre colegas en general tienen tan sólo un año de duración en la vida profesional. Tres grupos con diferentes variaciones de edad, de 25-35, 36-45, y 46-65 fueron identificados como los más probables a representar a los individuos en las etapas tempranas, medias y tardías de los niveles profesionales. Mientras que la etapa profesional y la etapa de la vida adulta no son siempre sinónimos, tal como, por ejemplo, un individuo de edad media que se lanza a una nueva vida profesional, nuestro ejemplo consistió de administrativos cuya etapa de vida y etapa profesional estaban altamente correlacionadas. El género de los participantes fue el segundo criterio para la participación en el estudio.

Debido a que nuestra investigación se enfocaba en la expansión de nuestro conocimiento de las relaciones adultas con los colegas en el trabajo, consideramos que era importante tener tantas mujeres, como hombres presentes en el estudio como fuera posible. Puede que este balance no refleje las cifras demográficas de la organización, pero hemos decidido que podríamos hacer contribuciones más valiosas para entender las relaciones adultas, si las perspectivas tanto de hombres como mujeres están representadas de manera equitativa. Los dos últimos criterios involucran permanencia en la organización y la voluntad de participar. Los miembros del equipo de recursos humanos consideraron a todos los individuos que aparecían en nuestra lista inicial como genuinamente interesados en compartir sus perspectivas y cómodos al hacerlo en las entrevistas. Adicionalmente, tres años de participación en la organización eran requeridos. Creímos que este periodo era suficiente para dar una oportunidad para que una relación de colegas se desarrollara.

De la lista original, el equipo de investigación eligió al azar cinco personas de cada categoría. Enviamos cartas a esos individuos invitándolos a participar en el estudio, y luego se les llamó por teléfono para responder preguntas que pudieran tener y para solicitar de manera formal su participación. Dos individuos de la

lista original, declinaron, ambos debido a las presiones del tiempo disponible, y fueron reemplazados al contactar a otros de la lista original. En total, la muestra final consistió de seis personas en etapa profesional temprana, (25 - 35), cinco en etapa profesional media, (36 - 45), y cuatro en etapa profesional tardía (46 - 65); véase Gráfica 1. La estrategia de investigación era permitir a los 15 individuos seleccionar hasta dos individuos con los que compartieran relaciones de apoyo para luego entrevistarlos. Debido a que la investigación en sí, alentaba la discusión de relaciones importantes y "especiales," resultaba importante desarrollar una oportunidad de surgir para relaciones "menos especiales," y hacerse presentes.

Al permitir que dos relaciones o más fueran exploradas para cada persona objetivo, se incrementaban las posibilidades de que diferentes tipos de relaciones fueran analizadas. Esta estrategia de muestreo resulta en 25 pares. Once personas objetivo, deseaban hablar sobre sus relaciones, tres personas hablaron sobre una relación en particular, y un individuo le dio poca importancia a la relación de colegas, etiquetándola como poco significativa.

Entrevistas

La secuencia de entrevistas con los 15 individuos utilizados como objetivo, tuvo una duración de 1 ½ a 2 horas. Durante la primera sesión, la primera tarea era establecer una relación de comunicación con la persona objetivo y hacer una reseña de la historia profesional de cada individuo. Para el final de la primera entrevista, a cada persona objetivo se le solicitó identificar "aquellas dos relaciones con los colegas con los que sintieron apoyo en su crecimiento personal o profesional." Durante la segunda entrevista, las relaciones significativas fueron exploradas en mayor amplitud, enfocándose en la reconstrucción de la historia de la relación, y el papel que se considerase, tenía la relación en el crecimiento profesional. Al final de la segunda entrevista, obtuvimos permiso para contactar a los compañeros de la rela-

Gráfica 1
Investigación de participantes

Persona Objetivo			Personas Relacionadas		
Estatus Organizacional (a)*	Edad	Género	Género	Edad	Estatus Organizacional
Carrera Temprana					
Gerente de subsección	32	F	F	35	Gerente de Subsección
			M	55	Gerente de Unidad
Gerente de Unidad	32	M	M	36	Contribuyente Individual
			M	32	Contribuyente Individual
Gerente de Unidad	32	M	M	32	Gerente de Subsección
			M	40	Gerente de Sección
Contribuyente Individual	31	F	M	38	Contribuyente Individual
Contribuyente Individual	29	F	F	34	Subgerente de Unidad
Contribuyente Individual	27	M	M	29	Contribuyente de Unidad
			M	36	Contribuyente de Unidad
Contribuyente de Unidad				32	Contribuyente de Unidad
Carrera Media	45	M	M	48	Gerente de Subsección
Gerente de sección			M	52	Gerente de Sección
Gerente de Sección	43	M	M	38	Gerente de Sección
			M	39	Gerente de Sección
Gerente de Unidad	43	F			
Gerente de Unidad	46	M	M	42	Subgerente de sección
Contribuyente Individual	42	F	M	34	Gerente de Unidad
			F	55	Gerente de Unidad
Carrera Tardía					
Gerente de Sección	58	F	F	42	Subgerente de Sección
			M	53	Subgerente de Sección
Subgerente de Sección	61	M	M	63	Contribuyente Individual
Gerente de Unidad					Gerente de Unidad
	63	M	M	57	
Contribuyente Individual	55	F	F	57	Contribuyente individual
			M	63	Contribuyente Individual

(a)* La jerarquía organizacional, progresa de contribuyente individual a gerente de unidad a subgerente de sección y a gerente de sección.

ción, es decir, las parejas. Posteriormente los invitamos a participar en una secuencia similar de entrevistas; todos accedieron a participar. Los métodos de entrevista fueron similares a los del método de entrevista biográfica que utilizó Levinston (1978) en su estudio de desarrollo adulto. El método combina elementos de una investigación de entrevista

estructurada, una entrevista clínica, y una conversación entre amigos. Dicha entrevista, es tanto suficientemente estructurada para asegurar que ciertos temas sean cubiertos y lo suficientemente flexibles para permitir al entrevistado enfocarse en lo que realmente es importante y especial. Debido a que el estudio involucraba entrevistas con parejas o pares de administrativos y profesionistas, a ambos individuos se les aseguro absoluta confidencialidad; esto es, ningún tipo de información del otro era compartida con su compañero. Cada entrevista estaba basada en un conjunto detallado de preguntas de entrevista, formuladas por el equipo de investigación. Mientras que cada investigador tenía la flexibilidad de preguntar cualquier pregunta a cualquier miembro, en un sin número de formas, dependiendo del tono en el que se hiciera la pregunta, y el estilo del entrevistador, el equipo de investigación acordó por adelantado, cubrir temas de manera amplia y detallada, y realizarlas bajo el mismo orden. Todas las entrevistas fueron grabadas en cintas y transcritas, de manera que los resultados preliminares fueran analizados sistemáticamente.

Antes de comenzar la recolección de datos, el equipo de investigación, se reunió en numerosas ocasiones para discutir y articular las ideas particulares y conceptos que cada uno había preconcebido en torno a las relaciones entre colegas. Esta articulación de cuatro suposiciones a priori (Post & Andrews, 1982), fue un proceso crítico en la investigación. Aseguraba que entendiéramos los enfoques y tendencias que incluimos en la investigación como individuos y como equipo. Podríamos, luego, cuidar y minimizar el impacto de nuestros enfoques en la recolección de datos. El equipo de investigación también se reunió de manera semanal durante la fase de entrevistas para hablar sobre las dificultades o preocupaciones que cualquier entrevistador pudiera experimentar. Estas reuniones ayudaban a mantener las entrevistas de manera individual libres del enfoque del entrevistador a medida de lo posible, y brindaban una advertencia de los efectos de cada entrevistador en la recolección

de datos. Una segunda función de estas conferencias, era revisar y volver a revisar que las relaciones que eran emergentes, fueran de hecho relaciones de colegas y/o compañeros y no relaciones de mentoring convencionales. Por investigaciones previas, sabemos que los mentores, tienden a ser mucho mayores y varios niveles organizacionales más altos en cuanto a la jerarquía, y que las relaciones de mentoring, se caracterizan como una relación de ayuda cíclica. Utilizamos estos criterios para evaluar las recién surgidas relaciones entre colegas; ninguna de las relaciones entre colegas estaba familiarizada con los criterios de las relaciones de mentoring.

Análisis de Datos

Nuestro análisis de las relaciones entre colegas, se apega a la aproximación teórica aterrizada por Glaser y Strauss (1967), descrita por Post y Andrews (1982). Revisamos las transcripciones de los conceptos y temas que podrían iluminar la naturaleza de las relaciones entre colegas y su papel en el desarrollo profesional. Mediante el proceso de recolección de datos, los investigadores desarrollaron sus propias hipótesis emergentes, las cuáles fueron compartidas constantemente y comparadas con las ideas de los otros. Una vez que todos los datos fueron recolectados, nos reunimos en muchas sesiones de días completos, en las que de manera conjunta analizamos los datos, prestando especial atención a las similitudes y a las diferencias presentes en las relaciones. El proceso de análisis de datos, conducido en la manera descrita por Post y Andrews (1982), Sanders (1982), involucrados en la búsqueda de datos para las categorías iniciales que parecían reflejar las similitudes en los diferentes casos (intensidad de la relación, nivel de compromiso, nivel combinado de edad/organizacional, problemas resueltos, necesidades satisfechas). Derivamos estas categorías preliminares de las hipótesis que emergieron a través de la recolección de datos. Los casos en los que parecía ajustarse en la categoría bajo

investigación fueron agrupados juntos. Este proceso sirvió para verificar la utilidad de cada categoría, para establecer sus propiedades básicas, y delinear cuando y en que extensión la categoría existió (Post & Andrews, 1982). Cuando ni siquiera una relación particular ilustró efectivamente un concepto, concluimos que el concepto en cuestión era inadecuado. Mientras que el colocarlos en las categorías iniciales maximiza las similitudes y minimiza las diferencias, la constante del método comparativo, (Glaser & Strauss, 1967), requiere que las diferencias sean maximizadas también. De acuerdo con Post y Andrews, (1982) la diversidad se busca para extender el concepto a sus límites y profundidades, un esfuerzo que asegura que las categorías y la teoría desarrollada están bien integradas. Los conceptos finales y temas desarrollados fueron aquellos que revelaron tanto las similitudes como las diferencias a lo largo de los casos, tomados de todas las relaciones estudiadas, y fueron aceptados al hacer eso por todos los miembros del equipo investigador. Mientras que alcanzar dicho consenso no fue una tarea fácil, aseguraba que la conceptualización resultante de las relaciones entre compañeros sería comprensiva y convincente (Isabella, 1983).

Características de las relaciones entre colegas y/o compañeros

Los resultados de este estudio sugieren, que las relaciones entre colegas y/o compañeros, ofrecen una alternativa importante a las relaciones convencionales de mentoring, brindando un rango de apoyos de desarrollo para el crecimiento personal y profesional en cada etapa profesional. Mediante el análisis sistemático de las 25 parejas en relaciones de colegas, identificamos un amplio rango de funciones de mejoría profesional, similares a aquellas encontradas en las relaciones de mentoring (Kram, 1980). Además, el análisis indicó que algunas relaciones entre colegas sólo brindaban una función de mejoría profesional, mientras que otras brindaban una serie de múltiples funciones de mejoría

profesional y psicológica. Como consecuencia, definimos la serie de continuidad en las relaciones que destacan diferentes tipos de relaciones entre colegas. Finalmente, las entrevistas con los individuos en las diferentes etapas profesionales sugieren que no solo existen diferentes tipos de relaciones entre colegas, pero que además estas relaciones pueden ser modificadas y moldeadas por la edad y las preocupaciones profesionales de los dos individuos. Luego, presentamos especulaciones sobre como la edad y las etapas profesionales moldean o dan forma a diferentes relaciones entre colegas.

Funciones de desarrollo

Las relaciones entre colegas funcionan de manera que brindan una diversidad de beneficios de desarrollo. Muchos de estos son similares a las funciones de desarrollo profesional y funciones psicosociales que se observan en las relaciones de mentoring convencionales (Kram, 1985; Levinston et al. 1978; Phillips, 1977). La Gráfica 2 muestra las funciones de desarrollo de las relaciones entre colegas que se derivan del análisis de los datos recolectados en las entrevistas, y los compara con las funciones de desarrollo presentes en las relaciones de mentoring.

Al brindar funciones de mejoría profesional, una relación entre colegas puede ser de gran ayuda en el crecimiento organizacional:

> "Básicamente, era el tipo de relación, creo, yo siempre estaba a la delantera de ella en sus tareas, La retroalimentaba sobre sus otras tareas, de las que yo sabía y de cómo eran. Principalmente, lo que trataba de hacer era beneficiarla de mi experiencia y recomendarle empleos que yo pensaba eran mejores para que ella aplicara. Pienso que desarrollamos una relación y orientación profesional."

Dentro del contexto de una relación de este tipo, el intercambio de información, proporciona a ambos individuos el conocimiento técnico y da perspectivas sobre la organización que les permiten realizar su trabajo de mejor manera.

Gráfica 2
Funciones de Desarrollo-Comparación de Relaciones de Mentoring y Relaciones entre Colegas.

Relaciones de Mentoring	Relaciones entre Colegas
Funciones de mejoría profesional. • Patrocinio • Instrucción • Exposición y Visibilidad • Protección • Tareas laborales con cierto grado de dificultad.	Funciones de mejoría profesional • Intercambio de Información • Planeación de estrategias profesionales • Retroalimentación relacionada con aspectos laborales.
Funciones psicosociales • Aceptación y Reafirmación • Orientación • Modelo a seguir • Amistad	Funciones Psicosociales • Reafirmación • Apoyo Emocional • Retroalimentación personal • Amistad
Atributos Especiales • Complementación	Atributos Especiales • Equidad

Además, a través de la planeación de estrategias los individuos pueden discutir sus opciones profesionales y dilemas, encontrando en su compañero, un medio para explorar sus propias carreras. Finalmente, los colegas, dan y reciben retroalimentación en materia relacionada al trabajo que les permite evaluar sus propias experiencias.

Al proveer funciones psicosociales, una relación entre colegas, puede apoyar el sentido de competencia y confianza de un individuo en un rol profesional. Las funciones psicosociales se observan más frecuentemente en las relaciones entre colegas que son más cercanas, de duración más larga, y caracterizadas por una auto revelación y confianza:

"El es uno de mis amigos más cercanos en este momento... tan sólo entro en su oficina y hablamos de nuestros problemas, o sobre las cosas que

estoy haciendo, o le pido consejos y él hace exactamente lo mismo. Reflexiono muchas cosas de la oficina".

"Nuestras carreras son más o menos paralelas, porque somos más o menos de la misma edad, ambos somos solteros, a ambos nos gusta salir y asistir a muchas fiestas, y somos un tanto menos serios respecto al trabajo que muchas otras personas. Además nuestras funciones en el trabajo son muy similares."

Dentro de los contextos de estas relaciones, los colegas pueden brindar reafirmación unos a otros, mediante compartir sus percepciones, valores y creencias relacionadas con sus vidas en el trabajo y mediante el descubrimiento de aspectos comunes en sus puntos de vista. En segundo lugar, los colegas proveen apoyo emocional, al escuchar y orientarse entre sí, durante periodos de transición y estrés.

Tercero, al discutir áreas que se extienden más allá de los temas relacionados al trabajo, y que surgen bajo las funciones profesionales, los colegas ofrecen uno a otro un nivel personal de retroalimentación que puede ser una ayuda invaluable para su (a) aprendizaje sobre su estilo de liderazgo, (b) aprender cómo afectan a otros en la organización, (c) ver cómo están lidiando con el trabajo y compromisos familiares, desempeñando sus funciones en ambos aspectos. Finalmente, las relaciones entre colegas, pueden brindar amistad, abarcan una preocupación por el otro, que se extiende más allá del trabajo al aspecto humano integral.

Mientras que muchas de estas funciones son similares a aquellas características de las relaciones de mentoring (véase la Gráfica 2), un atributo especial las hace únicas. Las relaciones entre colegas, ofrecen un grado de mutualidad, que permite a ambos individuos experimentar ser el que da tanto como el que recibe este tipo de funciones.

En contraste con las relaciones de mentoring, donde uno de los individuos se especializa en el papel de guía o sponsor (Kram, 1980; Levinston et al. 1978), en una relación entre compañeros, ambos asumen las dos clases de roles. Esta mutualidad parece ser crítica al ayudar a los individuos durante sus carreras para

desarrollar un sentido de competencia continuo, responsabilidad e identidad como expertos. De hecho, las relaciones entre colegas, pueden durar mucho más que las relaciones con mentores. Mientras que una relación de mentoring, generalmente dura entre tres y seis años, (Kram, 1983) algunas relaciones entre colegas observadas en nuestro estudio comienzan en la etapa profesional temprana y continúan a lo largo del desarrollo profesional, alcanzando una duración de hasta 20 y 30 años.

En la muestra de investigación compuesta de 25 relaciones, existía una considerable variación en las combinaciones de funciones de desarrollo descritas anteriormente. Identificamos tres tipos de relaciones entre colegas, cada tipo esta caracterizado por un conjunto particular de funciones de desarrollo, un nivel único de confianza y auto-revelación, y un contexto particular en el que la relación ha evolucionado.

Describiremos las funciones principales, tono y contexto de las relaciones entre colegas que observamos en tres puntos diferentes en una línea de continuidad (Figura 1), debido a que estas tres muestran de mejor manera los tipos de relaciones en nuestro ejemplo. Sin embrago, las presentamos como puntos de referencia en vez de las únicas variaciones que pueden existir. Los criterios utilizados para su colocación dentro de la línea de continuidad, y como están relacionados a los conceptos de organización iniciales utilizados en el análisis de datos, se encuentran ilustrados en la Gráfica 3.

Compañero informativo

La información de compañero es llamada así, debido a que los individuos en esta clase de relaciones se benefician principalmente del intercambio de información sobre su trabajo y sobre la empresa u organización. Esta relación entre compañeros se caracteriza por bajos niveles de auto revelación y confianza. Como resultado del enfoque principal en el intercambio de información y contacto poco frecuente, los individuos reciben reafirmación ocasional y

apoyo emocional poco relevante. Mientras que un compañero informativo puede recibir una pequeña cantidad de datos o retroalimentación relacionada al trabajo, hay confianza insuficiente y compromiso para la aparición de retroalimentación personal.

Figura 1
Línea de Continuidad de las Relaciones entre compañeros.

Compañero Informativo Función Primaria	**Colega Escolar** Funciones Primarias	**Compañero Especial** Funciones Primarias
Intercambio de Información	Planeación de Estrategias Profesionales relacionadas con aspectos laborales Amistad	Reafirmación Apoyo Emocional Retroalimentación personal. Amistad

"Creo que es tan sólo un intercambio amistoso, muy pocos aportes por parte de ambos. Es básicamente informacional... Es probablemente eso lo que él me da, y yo diría que es lo que yo le doy a él. No creo que el piense que le estoy dando ninguna clase de información completa en torno a la forma en que el administra su negocio - no nos metemos en esas áreas"

De las historias profesionales de los participantes, hemos aprendido que la información de las relaciones entre colegas, parece ser un común denominador dentro de las organizaciones. Evidencias preliminares sugieren que los individuos tienden a mantener un gran número de este tipo de relaciones. Dichas relaciones demandan poco, y parecen ofrecer un número de beneficios derivados del intercambio de información. Mientras que esta clase de relaciones entre compañeros puede servir como una función social limitada al proveer cierto grado de familiaridad o amistad, ofrece poco en el desarrollo profesional en torno al apoyo psicosocial característico de los otros dos tipos. La exposición 1 muestra como los individuos en relaciones con compañeros informativos caracterizan este tipo de relaciones.

Colega escolar

La relación con el colega escolar es tipificada por un nivel moderado de confianza y auto revelación y se distingue de la relación con el colega informativo por la complejidad creciente de los roles y la expansión de los límites (véase Exposición 1). En esta clase de relaciones, la función del intercambio de información, se conforma por los niveles crecientes de apoyo emocional, retroalimentación y reafirmación. Los individuos tienden a participar en discusiones más cercanas e íntimas sobre las preocupaciones del trabajo y los entornos familiares. Con una mayor auto expresión del contexto de la relación, hay mayores oportunidades de reafirmación y validación del valor que perciben en sí mismos:

> "Nathan y yo, Oh, el está a unos cuantos pasos de mi oficina. Lo veo muchas veces. Cuando uno de nosotros está atravesando por un momento difícil, paseamos de una oficina a la otra y nos quejamos y conmiseramos de las tragedias del otro."

> "Hay mucho que dar y recibir - en términos profesionales y en términos sociales. Profesionalmente, estamos aprendiendo al mismo tiempo. El es Gerente hace poco más de un año que yo. Así que él tiene un poco de ventaja en ese aspecto, pero creo que estamos creciendo y experimentando cosas de manera simultánea. Hay muchas pláticas donde compartimos experiencias que nos suceden con nuestros colaboradores y situaciones nuevas que emergen con el día a día. Así que nos reforzamos mutuamente en ese aspecto."

Nuestras historias profesionales de los participantes en el estudio realizado, indican que los individuos pueden tener un número limitado (2 - 4) de estas relaciones. Esto tiende a suceder con individuos que al mismo tiempo trabajan dentro del mismo departamento o sector de la organización donde el trabajo se desarrolla fomentando la formación de este tipo de relaciones. Las funciones primarias provistas por el compañero de escuela en la relación de colegas, son la planeación de estrategias laborales, retroalimentación en torno a aspectos laborales, y amistad; así como algún tipo de intercambio de información, reafirmación y

apoyo emocional. Estas distinciones resaltan mas cuando son contrastadas con las que se ofrecen de manera única en las relaciones entre compañeros, (véase Presentación 1).

Gráfica 3
Criterios para la colocación en la línea de continuidad de las relaciones entre colegas

Categorías de Organización Inicial	Colega Informativo	Colega Escolar	Compañero Especial
Nivel de compromiso	Demanda poco, pero ofrece muchos beneficios.	Intercambio de Información integrada por los crecientes niveles de auto revelación y confianza.	Equivalente de un mejor amigo.
Intensidad de la Relación	Social pero limitado en el intercambio de experiencias personales.	Permite una mayor auto-expresión.	Un fuerte sentido de creación de lazos afectivos.
Resolución de Problemas de manera conjunta	Incrementa la visión y habilidad de escuchar dentro de la organización (únicamente laboral).	Apoyo limitado para la exploración de problemas laborales y familiares.	Amplio rango de apoyos ante problemas familiares y laborales.
Necesidades Satisfechas	Actúa como fuente de información en torno a las oportunidades profesionales	Brinda retroalimentación directa y honesta	Ofrece la posibilidad de expresar los dilemas, vulnerabilidades, personales y profesionales de manera individual.

Compañero especial

Se encuentra ubicado a extrema derecha de la línea de continuidad, la manera más cercana e intima de relaciones de colegas. Convertirse en un compañero especial en este tipo de relaciones, a menudo incluye revelar ambivalencias centrales y dilemas personales en los escenarios laborales, familiares y

personales. La pretensión y los roles formales, son reemplazados por una gran auto revelación y auto expresión. Mediante el rango más amplio de apoyo que maximice el crecimiento personal y laboral, los individuos encuentran comprensión, reafirmación, y una conexión emocional esencial que les permite profundizar los cimientos para un trabajo sobresaliente en todas las tareas asignadas:

> "Puedo decirle cualquier cosa a Art y él comprenderá. Me siento capaz de sacar toda la frustración y la ira de una manera mucho más constructiva al hablar con él. Hacemos eso el uno por el otro".

> "Es relativamente intangible, creo que disfrutamos la compañía el uno del otro...Se siente bien tener a alguien con quien puedes platicar prácticamente de todo, especialmente cosas de las que no podrías hablar, quizás, con la persona de al lado."

> "Nos sentimos realmente felices por el éxito logrado por el otro, y tratamos de ayudarnos en cuanto a las decisiones importantes.... Pensar que si alguno de nosotros tiene que irse, es realmente triste. Amigos de diferentes niveles vienen y van, pero nosotros compartimos mucho más que una relación laboral, le hemos establecido en el ámbito personal también. Generalmente yo tengo sólo un amigo cercano, y este amigo ha sido con el que he compartido la amistad de mayor duración."

Las historias profesionales sugieren, que la relación con un compañero especial es difícil de encontrar. Los individuos en este tipo de relaciones mencionaron un número muy reducido (1 - 3), o ninguna. Las relaciones con compañeros especiales generalmente toman más tiempo en desarrollarse y tienden a durar incuso en periodos de transición y cambio. Por lo tanto, ofrecen no solo cercanía y reafirmación, si no continuidad y estabilidad también. Sumadas a las ventajas que los compañeros informativos y escolares obtienen en sus relaciones, los compañeros especiales a menudo tienen un sentido para establecer vínculos afectivos con los otros, lo que puede proveer a ambos un fuerte sentido de seguridad, comodidad, y pertenencia en el trabajo. La relación con el compañero especial brinda retroalimentación confiable y cálida, apoyo emocional

planeación de estrategias profesionales y reafirmación de las competencias y habilidades personales y de gran potencial (Véase Presentación 1).

Presentación 1
Ejemplos de descripciones realizadas por participantes de los tres tipos de relaciones entre colegas.

Colega Informativo	Colega Escolar	Colega Especial
"Lo más importante de nuestra relación es el intercambio y las discusiones sobre trabajo. Hablamos de lo que la administración y problemas de presupuesto significan para nosotros, para la empresa, y para nuestros colegas."	"Lo considero un amigo, le llamo si tengo una pregunta, ya sea de negocios o personal, cuando necesito una segunda opinión sobre qué es lo mejor que puedo hacer. Él es una de las primeras personas a las que llamo."	"Ella es la única persona con la que puedo abrirme completamente, y saber que me aceptará, que no se va a sorprender con las cosas que le cuente, pues muchas de esas cosas le parecerán familiares por los valores en común."
"Es una relación en la que cuidamos el uno del otro, al brindarnos cierta clase de información en común."	"El es la clase de persona que aparece y dice: Hola, ¿Qué tal como estas?, ¿Qué tal estuvo tu fin de semana/tarde?, ¿Cómo estas hoy?, El es una persona maravillosa, abierta, que siempre brinda apoyo y realmente me entusiasma el sólo pensar en verlo cada día."	"Somos muy abiertos y depositamos una gran cantidad de confianza en la relación, y proporcionamos siempre un juicio objetivo, e incluso si está mal, creo que la otra persona es capaz de aceptar eso."
"Intercambiamos ideas técnicas. Hablamos sobre trabajo y problemas técnicos. Sus problemas y los míos. Yo le aporto ideas y él me aporta ideas."	"Hablamos de toda clase de cosas. . . desde aspectos laborales hasta cosas personales. Es siempre de gran ayuda hablar de este tipo de cosas con alguien en quien puedes confiar."	"Efectivamente veo nuestra relación como una necesidad que cada uno tiene de tener a otra persona, y aprovechar las cosas al máximo que son similares y que nos gustan a ambos, así como también reconocemos que existen diferencias entre nosotros".

Presentación 1
Ejemplos de descripciones realizadas por participantes de los tres tipos de relaciones entre colegas
(Continúa)

"El me llama periódicamente durante el día, para hablar sobre problemas técnicos, si está buscando algún tipo de información yo hago lo mismo. Nos buscamos mutuamente para intercambiar información sobre problemas técnicos."	"Es una relación de trabajo. Socializamos muy poco fuera del trabajo. Tal vez vallamos por unas cervezas una vez al mes o al restaurante Mexicano y nos retamos para ver si podemos elevar la cuenta de las margaritas al mismo nivel que la de la cena. . . Somos *amigos* de trabajo."	"Nuestra relación es más que nada una gran amistad, basada en confianza y seguridad, esa es la base principal de nuestra relación. Es mucho más que sólo trabajo."
"Es alguien con quien he compartido experiencias, como tomar descansos juntos o almorzar juntos, y realmente lo he disfrutado. Por otro lado, Yo asumo que la otra persona completaría ese rol también."	"Él me brinda una gran cantidad de ayuda, particularmente en materia administrativa. Compartimos experiencias. Hacemos eso muchas veces al día, en el ir y venir a nuestras oficinas."	"Ella es la única persona en mi vida con la que puedo hablar abiertamente y de cualquier tema. Sabe mucho más sobre mí, mis pensamientos y mi vida entera de lo que la mayoría de la gente sabe."
"Lo he visto un par de veces al cruzar las calle cuando me dirijo a almorzar. Es alguien con quien fácilmente puedes sentarte y charlar. Eso ocurre probablemente tres veces al año."	"La empresa resultaba algo nuevo para ella, la gente era nueva para ella, y yo sabía que le tomaría cierto tiempo ajustarse a los cambios, hasta conocer del todo la empresa. Creo haberle ayudado con el sólo hecho de haber estado allí, cuando sabía que me necesitaba."	"No tenemos responsabilidades familiares. Nos hemos ido de vacaciones juntos, de fin de semana, vamos a fiestas y eventos juntos. Es mi amigo más cercano."

Mientras que las relaciones con los colegas escolares, informativos y escolares, reflejan diferentes combinaciones de funciones de desarrollo, cada una comprende lo que el individuo aporta a la relación, en términos de expectativas y tareas de desarrollo. Hemos aclarado como las expectativas de los individuos y las tareas de desarrollo pueden haber conformado cada tipo de relaciones entre compañeros, al examinar temas

dominantes de estas relaciones en las diferentes etapas profesionales, y al especular más allá de los límites de nuestra investigación de 25 relaciones. La siguiente discusión sobre relaciones entre colegas, en las diferentes etapas profesionales, posteriormente, mientras aterrizamos nuestros datos, también representamos una extensión de los datos obtenidos.

Relaciones en las diferentes etapas profesionales

Los tres tipos de relaciones entre colegas presentadas en la línea de continuidad parecen ser percibidas de manera distinta por los individuos en diferentes etapas profesionales. Estas variaciones parecen estar relacionadas particularmente con las tareas de desarrollo asignadas que cada persona aporta a la relación. Dado que las tareas de desarrollo involucran preocupaciones nuevas sobre el ser, la profesión, y la familia que caracterizan cada etapa profesional, no es de sorprenderse que estas tareas contribuyan a la formación de una relación entre colegas (Dalton et al, 1977; Levinston et al. 1978; Schein, 1978). Por consiguiente, mientras que las funciones elementales de cada tipo de relación, no cambian, el contenido de lo que se discute y los procesos por los cuales ese contenido se comparte son diferentes en las etapas profesionales de éxito.

Estas diferenciase en el contenido de las relaciones entre compañeros en etapas profesionales de éxito, son capturadas en los temas dominantes de cada tipo de relación en cada etapa profesional mayor (Véase Gráfica 4). Las diferencias que parecían estar relacionadas a las tareas de desarrollo de cada individuo se agruparon fuertemente en las etapas profesionales tempranas, medias y tardías, con una excepción. Con el fin de hacer un recuento para difundir las tareas de desarrollo en la etapa profesional temprana, hemos separado las etapas temprana y la del establecimiento, así como la del progreso. La etapa de establecimiento comprende a personas en sus 20's, la etapa de progreso, a personas en sus 30's, la etapa profesional temprana

a personas en sus 40's y principios de sus 50's, y etapa profesional tardía a personas entradas en sus 50's y más.

Temas dominantes en la etapa de establecimiento

Preocupaciones sobre competencia e identidad profesional, a menudo caracterizan las necesidades de desarrollo de una persona en la fase de establecimiento en la etapa profesional temprana (Hall, 1976; Levinston et al, 1978; Schein, 1978; Super, 1957). Dos temas parecían ser comunes para las personas en sus 20's en nuestro ejemplo: (1) Preocupación por su identidad profesional - para definir quienes son como administrativos y profesionistas - y (2) deseo de sentirse auto -suficientes y competentes en su camino al aprendizaje de los cabos de la vida empresarial.

Gráfica 4
Temas dominantes en las relaciones entre colegas en las etapas profesionales de éxito

Etapas	Compañero Informativo	Compañero Escolar	Compañero Especial
Profesional Tardía	Mantiene el Conocimiento	Aceptación del papel de consultor Ver a otros como expertos	Preparación para el retiro Reseña del pasado Orienta la vida personal y profesional de un individuo
Profesional Media	Trabajo en equipo Mantiene la visibilidad	Desarrollar a los subordinados Transmitir conocimientos	Amenazas de nulidad Re-orientación y Re-dirección Conflictos familiares/laborales
Progreso	Prepara para el progreso Obtiene visibilidad	Obtener reconocimiento Identificar oportunidades de crecimiento y desarrollo	Sentido de competencia y potencial Compromiso Conformidad contra Individualidad Conflictos familiares/laborales
Establecimiento	Aprende aspectos profesionales Acelera la realización del trabajo	Demostración de desempeño Definición de un rol profesional	Sentido de Competencia Compromiso Conflictos familiares/laborales

Los temas dominantes para cada tipo de relaciones entre colegas, en la etapa de establecimiento reflejan estas preocupaciones de desarrollo (Véase Gráfica 4). El compañero informativo - al proveer intercambio de información - se caracteriza por el intercambio de información que ayuda al novato a aprender los papeles de la organización y hacer que el trabajo se lleve a cabo. El compañero escolar -mediante la planeación de estrategias profesionales, retroalimentación relacionada con aspectos laborales, y amistad- se caracteriza por conversaciones sobre la evolución de los roles profesionales y el desempeño laboral. La relación con el compañero especial -al proveer reafirmación, apoyo emocional, retroalimentación personal, y amistad- se caracteriza por discusiones cercanas sobre la realización de un compromiso hacia la nueva profesión, manejando el estrés de la vida personal y laboral, y las ansiedades sobre competencia.

El proceso de una relación entre colegas en la etapa de establecimiento parece ser similar al que caracteriza a la relación de mentoring. Decimos esto porque en estas relaciones el otro individuo es visto como alguien que posee más sabiduría o experiencia, y se describe como un modelo y como un guía en la profesión, aún cuando es un colega o compañero.

> "Terry me impulso a ser más inteligente, a enfocarme más en mi carrera, sabía cómo debía seguir el curso correcto. Esas son las cosas que yo necesitaba buscar. . . Terry realmente estaba guiándome. Era un territorio virgen al que nos estábamos introduciendo. Terry era muy buena al meterse en él y explorarlo."

> "Creo que Terry tiene una mejor manera de lidiar con algunas situaciones que yo. Dice que hará algo y lo hace, mientras que yo siempre dejo las cosas para después, no me siento capaz de tomar los mismos riesgos que toma ella. Me ha guiado en ese sentido."

Por ende, esta relación es tan especial entre colegas, en la etapa de establecimiento, al proveer reafirmación, apoyo emocional, retroalimentación personal, y amistad, ayudando al

individuo a definir su rol profesional y a adquirir competencia y confianza. Comprendiendo que estas relaciones, especialmente las que se llevan a cabo con el colega escolar y el compañero especial, conllevan un sentido de "proteger" a los compañeros, brindándoles guía, ofreciendo una alternativa al mentoring convencional.

Temas dominantes en la etapa de progreso

A la par que los individuos se sienten más aterrizados y establecidos en las profesiones que han escogido, y comienzan a internalizar diversos sentimientos de competencia y dominio, necesidades y preocupaciones asociadas con el ascenso y promoción dentro de la organización o empresa, y de la profesión misma tomar una nueva importancia (Hall, 1976; Schein, 1978; Super, 1957). Los novatos que buscan crecer dentro de la empresa, así como los individuos en la etapa de desarrollo, que conocimos durante nuestro estudio; parecen querer indagar, tomar ventaja, como ellos lo definen, trabajar en la resolución de conflictos que surgen entre su profesión y los compromisos familiares, y la mayoría de ellos "establecerse," (Levinston et al, 1978) en sus vidas y forjar su propio lugar en el ámbito profesional especializado.

Temas dominantes para las relaciones entre compañeros en esta etapa profesional, parecen haber sido formados por estas tareas de desarrollo (Véase Gráfica 4). Por ende la información que las relaciones entre colegas puede proveer datos que permitan a los individuos crear oportunidades para crecimiento/asenso futuro mediante el incremento del conocimiento sobre todo lo relacionado con la empresa; a la par de la visión incrementada de aquellos que toman las decisiones sobre crecimiento y asenso. De manera similar, el compañero escolar, al proveer planeación de estrategias o retroalimentación, puede llevar más allá los intentos de los individuos de ganar reconocimiento e identificar de forma realista las oportunidades de asenso. Finalmente, el ciclo continuo

de las relaciones con compañeros especiales, resulta de gran ayuda para los individuos al lidiar con los conflictos laborales y familiares y con las preocupaciones sobre su potencial y magnitud en la que son capaces de hacer compromisos y satisfacer las necesidades de la organización.

La promoción de un miembro a un plano superior ya no caracteriza este tipo de relaciones al llegar a este punto. Todas las personas en sus 30's presentan una tendencia al percibirse de manera igual que los otros, incluso si esa otra persona es mayor o si se encuentra en una etapa profesional diferente o en un nivel organizacional mayor; incluso si la otra persona no comparte esta idea. Parece existir una necesidad real entre los individuos que se encuentran en la etapa de progreso de percibir y experimentar este sentido de equidad.

> "No lo considero un jefe. Es más como una relación entre compañeros o colegas. No mes siento igual en nivel de responsabilidades, pero sí me siento igual en la habilidad de opinar y ejercer cierta influencia en sus decisiones. Me refiero, a que nos reunimos y opinamos de la misma manera, mucho más de lo que llegué a hacerlo con otros supervisores. De hecho, es la primera vez que me he sentido de esta manera. Siempre me sentí subordinado ante
>
> la gente para la cuál he trabajado, aunque fuese cierto o no..."
> "Tal vez es la madurez y a edad a la que he llegado lo que ha causado estos resultados."

Muchos otros individuos, que anteriormente se sentían como novatos en busca de crecimiento y consejo; hablaron de esta equidad como una forma de ser capaces de ejercer influencia sobre sus colegas en asuntos técnicos y relacionados con la organización. Otros describen una flexibilidad de roles; argumentando que pueden ser los que brindan consejo, o en determinado punto, a los que se les brinde consejo; la persona que brinda apoyo, y en otro momento, la persona en necesidad de apoyo profesional o personal. Las relaciones entre colegas en esta etapa parecen particularmente moldeables, y los individuos

especialmente receptivos a las diferencias en las necesidades que surgen día con día.

Temas dominantes en la etapa profesional media

Durante los 40's y principios de los 50's, los participantes en nuestra investigación, parecía estar preocupada con asuntos o problemas del pasado, enfocándose en re-solucionarlos, así como en el aprendizaje de nuevos métodos de lidiar con situaciones en su vida y profesión a través de sus relaciones (Hall, 1976; Hall & Kram, 1981; Levisnton et al, 1978). Los individuos en la etapa profesional media, tienen historias sustanciosas establecidas, historias formadas por las decisiones y elecciones hechas y transmitidas, situaciones con las que lidiaron con efectividad o inefectividad. La etapa profesional media, es también un periodo cuando los individuos incrementan su nivel de dependencia en otros, para que puedan alcanzar sus objetivos profesionales e incluso personales, dentro y fuera de la organización.

Estas tareas de desarrollo parecen contribuir a los temas de mayor importancia para las relaciones entre compañeros en esta etapa profesional (Véase Gráfica 4). Por consiguiente, la relación con el colega escolar, brinda una efectiva planeación de estrategias y retroalimentación en materia laboral, ayudando a los individuos a aprender como formar subordinados y como depender de manera efectiva en colegas que tengan menor tiempo en la empresa, así como la instrucción de los mismos.

De forma similar, un compañero especial, resulta de gran ayuda al brindar una gran variedad de funciones psicosociales, ofreciendo una alternativa para lidiar con los temores y miedos de sentirse obsoleto, y procesos en los que ayuda a que la contraparte reafirme y redireccione su rumbo profesional, hechos que ocurrirán de manera muy probablemente en algún punto de la relación, debido a que esta se hace cada vez más cercana.

Los procesos especiales en las relaciones en los años de la etapa profesional media, particularmente en las relaciones con los

compañeros especiales y escolares, parece de alguna manera reminiscente al punto de vista de los mentores sobre las relaciones, (Kram, 1983). En nuestras muestras durante la investigación, las relaciones entre compañeros para los individuos en esta etapa profesional, se establecían generalmente con gente más joven. Individuos en sus 40's y principios de los 50's preferían tener la oportunidad de ayudar a un colega más joven que lidiaba con los problemas y decisiones que por sí mismos habían experimentado en etapas previas de su desarrollo y crecimiento profesional. Los otros colegas, parecían vivir a través del otro, tomando en cuenta las alternativas de confrontar y resolver dichos problemas y preocupaciones:

> "Creo que envidio muchas de sus. . ., algunas características. Ella, creo, es más dedicada a su trabajo, y a las cosas en general que yo. El trabajo, la gente y los principios. Yo tiendo a variar. Mis intereses pueden variar. Hago lo que me resulta más interesante o lo que me atrae más, dejo atrás todo lo demás. Ella es más organizada, más a cargo de las cosas. . . Creo que quizás ella también ha visto mi crecimiento como administrativo, y tal vez eso y le ha gustado, y yo he tratado de seguir sus huellas."

Mientras que la diferencia en edades ha creado algunas de las dinámicas reminiscentes de las relaciones de mentoring, la equidad y similitud en el nivel permite una relación continua y de un sentido único en el intercambio y mutualidad que caracterizan las relaciones entre compañeros.

Temas dominantes en la etapa profesional tardía

A medida que los individuos progresan en la vida y entran en la etapa de la madurez profesional, las relaciones entre compañeros, pueden tomar un papel único, contribuyendo de manera positiva a la decisión de retirarse. Los individuos en la etapa profesional tardía comienzan a adquirir comprensión, y a valorar más sus logros tanto en su vida personal como profesional (Levinston, et al, 1978). En términos de desarrollo profesionalmente especialmente, la mayoría de los individuos se

enfrentan a la realidad de dejar la fuerza laboral y enfrentar nuevos retos, tales como el retiro (Hall, 1976; Schein, 1978). La posibilidad particular del individuo para cometer errores así como la presencia de una mayor vulnerabilidad, tomarán mucha mayor importancia. Los temas dominantes en las relaciones entre compañeros en esta etapa, parecen reflejar la inminente partida del trabajo y de la organización (Véase Gráfica 4). Como resultado, los compañeros informativos, brindan información, y pueden hacerlo con el beneficio implícito de permitir al individuo permanecer lo suficiente conectado con la organización para continuar su trabajo de manera efectiva. La relación con el colega escolar y la relación con el compañero especial, a través de las múltiples funciones que brindan, pueden convertirse en mecanismos que permiten a los individuos asumir un papel de consultores, para delegar mayores responsabilidades a colegas más jóvenes, y para prepararlos psicológicamente para el retiro.

La relación con el compañero especial en la etapa profesional tardía, se presentó en esta investigación como anormal pero al mismo tiempo invaluable. Pocos individuos pueden proveer apoyo emocional y reafirmación a un individuo en la etapa profesional tardía sin que hayan compartido historias profesionales de la misma duración y experiencias. Como resultado, los compañeros de la misma edad con historias y experiencias profesionales similares, pueden ofrecer oportunidades únicas para compartir de manera cercana tareas inmediatas de desarrollo.

> "Durante la conversación, muchas veces surge en la plática la pregunta típica de ¿A dónde iremos, a nuestra edad. . .? A menudo creo que me sentiría mucho más cómodo platicando con Ted sobre las cosas que han acontecido, y haciendo un análisis sobre eso, y siendo capaces de entender lo que ha pasado. Considero que eso es muy importante, debido a que podemos relacionarnos mucho mejor de lo que yo podría relacionarme con Sara (quién es una colega mucho más joven). Primero que nada, ella no sabría de qué demonios estoy hablando, porque a menos que lo hayas experimentado, no puedes hablar sobre ello."

Mientras los participantes se deleitan al apreciar las diferencias en los recursos de aprendizaje en esta etapa profesional, parecen

haber encontrado similitudes para ser grandes fuentes de seguridad a medida que experimentan la soledad anticipada al dejar sus empleos y empresas. Las relaciones con el compañero escolar y el colega especial en la etapa profesional tardía, brindan en determinados puntos un hogar lejos de casa - una oportunidad de ser comprendidos por alguien que ha experimentado lo mismo con anterioridad.

Implicaciones

Como resultado de este estudio, hemos señalado una línea de continuidad en las relaciones entre compañeros y resaltado las funciones de desarrollo provistas por dichas relaciones. Incluso, hemos sugerido la manera en la que estas relaciones pueden completar o satisfacer plenamente las necesidades de los individuos en las diferentes etapas profesionales. Esta investigación exploratoria, tiene implicaciones para los individuos y para la dirección de investigaciones futuras sobre las relaciones adultas en el ambiente laboral.

Este estudio sugiere que hay una variedad de relaciones entre compañeros -el compañero informativo, el colega escolar y el compañero especial- que pueden apoyar el desarrollo individual exitoso en las diversas etapas profesionales. Cada tipo de estas relaciones, ofrece un rango de oportunidades de crecimiento mediante las diversas funciones que ofrecen.

Algunas de estas funciones se parecen a aquellas presentes en las relaciones de mentoring, al mismo tiempo, sin embargo, tienden a involucrar una gran reciprocidad y mutualidad. La combinación de las diversas funciones y tipos de relaciones parecen ofrecer a casi todos los individuos algunos significados de crecimiento y apoyo en cualquier punto de sus carreras. Este gran potencial para conocer las necesidades de muchas personas en cada etapa profesional realmente hace a las relaciones entre colegas, únicas y universalmente disponibles que las relaciones de mentoring así como una emocionante alternativa ante ellas.

Compañeros como mentores

Este estudio, en conjunto con otros estudios realizados previamente sobre relaciones de mentoring, indica que la mentoring y las relaciones entre colegas tienen múltiples atributos en común. Ambos tienen el potencial de dar apoyo en las diferentes etapas de desarrollo profesional con el fin de obtener el éxito. Además, ambos proveen un amplio rango de funciones que maximizan aspectos profesionales y psicológicos, algunos de los cuales son encontrados en ambos tipos de relaciones (Véase Gráfica 2).

Existen, sin embargo, muchas diferencias importantes entre estos dos tipos de relaciones. Primero, en las relaciones convencionales de mentoring, existen diferencias significativas en cuanto a la edad y niveles jerárquicos, mientras que en las relaciones entre compañeros uno de estos atributos es usualmente el mismo para ambos individuos.

Segundo, las distinciones más claras, entre mentoring y las relaciones entre compañeros, se encuentran en las funciones que proveen y en la calidad del intercambio. Mientras que unas pocas de las funciones de desarrollo de los dos tipos de desarrollo coinciden parcialmente, las relaciones de mentoring involucran una dinámica de apoyo/ayuda de una sola vía, mientras que las relaciones entre compañeros comprenden un intercambio de dos vías. Una comparación de la complementación encontrada en una relación de mentoring con la mutualidad encontrada en las relaciones entre compañeros, resume de manera óptima esta diferencia (Véase Gráfica 2).

Investigaciones previas sobre niveles profesionales y administrativos ha hecho aparecer una necesidad en los individuos de buscar mentores (Halcomb, 1980; Missirian, 1982; Phillips-Jones, 1982; Roche, 1979, Schein, 1978). El presente estudio sugiere que las relaciones entre compañeros pueden ofrecer oportunidades únicas de desarrollo que no deberían de ser subestimadas o carentes de la atención que realmente merecen.

Brindan un foro de intercambio mutuo en el que un individuo puede alcanzar un sentido de experticia, equidad y empatía, que frecuentemente se encuentra ausente de las relaciones de mentoring tradicionales. Además, las relaciones entre compañeros parecen alcanzar una mayor longevidad que rebasa a las relaciones de mentoring tradicionales. Muchas de las relaciones entre compañeros que estudiamos han tenido una duración de casi 30 años. Como resultado, estas relaciones pueden brindar continuidad más allá del curso profesional, al apoyar a los individuos ante los cambios y transiciones, así como a través de las tareas del día a día que se presentan en la vida laboral.

Para aquellos que no tienen o no desean tener mentores, los compañeros resultan esenciales (Shapiro, Hazeltine, & Rowe, 1978). Ellos pueden instruirles y aconsejarles; pueden brindarles información crítica, pueden proveer apoyo en el manejo de problemas personales y en el logro de crecimiento profesional. Incluso aquellos que tienen mentores, pudieran considerar las posibilidades únicas encontradas en las relaciones con compañeros y/o colegas. Puede haber momentos en las carreras que se están desarrollando, en los que tenga más sentido consultar a un compañero en lugar de un mentor. Ciertamente, los resultados de este estudio y de investigaciones previas sobre mentoring (Kram, 1980, 1983) sugieren que la importancia relativa de las relaciones con mentores y compañeros puede cambiar al curso del desarrollo profesional. Mientras que los mentores convencionales son más importantes en etapas profesionales tempranas, los compañeros parecen ser más importantes en todas las demás etapas. Se requiere de investigaciones que ahonden y profundicen en estos aspectos con el fin de identificar las constelaciones únicas de las relaciones que pueden existir en cada etapa profesional y que tienen como objetivo primordial el desarrollo de cada individuo participante.

Preguntas para investigaciones futuras

Esta investigación, tomada en conjunto con investigaciones sobre relaciones de mentoring, sugiere cierto número de preguntas que intrigan e invitan a una mayor indagación para ser resueltas. Al reconstruir las historias de las relaciones entre compañeros, se hace evidente que existieron giros considerables en algunas relaciones al paso del tiempo y pocos cambios en algunas otras. Algunas de nuestras relaciones de hecho, parecen progresar de izquierda a derecha en nuestra línea de continuidad; mientras que otras no. Parece importante, entonces, preguntarse por qué una relación crece y evoluciona a una relación con un compañero de tipo especial, mientras que otras se mantienen constantes. Un mejor aprovechamiento de los factores psicológicos y organizacionales que propician o inhiben el progreso de las necesidades que requieren ser desarrolladas. Tales perspectivas, brindarían a los individuos un mejor conocimiento de sus propias relaciones con compañeros y/o colegas, y permitiría a las empresas la creación de condiciones que fomentaran las relaciones entre compañeros cuyo principal fin sea el apoyo entre sus miembros.

Sería además necesario, delinear como las diferencias individuales en tareas de desarrollo, conceptualización de sí mismos, y actitudes hacía la cercanía y autoridad, así como otros atributos individuales, conforman la naturaleza de las relaciones que son necesarias y mantenidas. Por ejemplo, los individuos con una postura particular hacia la autoridad, podrían inclinarse más a desarrollar relaciones con compañeros, y encontrar estos tipos de relaciones de mayor valor que las relaciones de orden jerárquico. El mejor entendimiento de cómo los atributos individuales conforman la naturaleza de las relaciones entre compañeros de trabajo y las constelaciones de relaciones contribuirán significativamente a nuestra comprensión de las relaciones adultas en el ambiente laboral.

Dado que hemos estudiado estas relaciones dentro de una organización hemos perdido la oportunidad de analizar como las variaciones en el ámbito organizacional afectan la naturaleza de las relaciones entre compañeros. Datos recolectados en las entrevistas, sin embargo, sugieren, que ciertas características del ambiente laboral, tales como el número de años en la compañía, diferencias en la cultura del equipo de trabajo, naturaleza del sistema de recompensas y retribuciones, origen del diseño de tareas, y disponibilidad de programas de entrenamiento, pudieron haber afectado las relaciones que hemos estudiado. Por ejemplo, cierto número de las relaciones que hemos estudiado comienzan con los programas de orientación vocacional. Investigación sistemática a lo largo de las empresas es necesaria para determinar la magnitud en la que las relaciones son afectadas por tales características presentes en una organización. Nos preguntamos especialmente sobre los efectos de las compañías, diferentes de este sitio de investigación -por ejemplo, compañías de rápido crecimiento, firmas altamente competitivas con presencia de asensos rápidos en profesionales técnicos- pudieran tener en las relaciones. Sería de gran ayuda investigar como estas condiciones tan diferentes facilitan o inhiben las oportunidades de desarrollar relaciones entre compañeros basadas en apoyo.

Esta investigación ha expandido nuestras perspectivas sobre la naturaleza y origen de las relaciones entre colegas y/o compañeros. También, ha identificado numerosas, así como nuevas, y potencialmente fructíferas líneas de investigación. El campo de las relaciones en etapas adultas merece sin duda una mayor atención. La investigación en las relaciones con compañeros, mentores y subordinados, en las diferentes etapas profesionales, y en los diversos ámbitos organizacionales son pasos preliminares hacia un mejor entendimiento de las relaciones adultas en el contexto laboral.

Referencias

Clawson, J. G. (1979). Superior-subordinate relationships for managerial development. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Business School, Boston.

Dalton, G. W., Thompson, P. H., & Price, R. L. (1977). The four stages of professional careers - A new look at performance by professionals. Organizational Dynamics, 6 (1): 19-42.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. New York: W. W. Norton.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L., (1967). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Halcomb, R. (1980). Mentors and the successful woman. Across the Board, 17 (2): 13-18.

Hall, D. T. (1976). Careers in organizations. Pacific Palisades, Calif. Goodyear Publishing.

Hall, D. T., & Kram, K. E. (1981). Development in midcareer. In D. H. Montross and C. J. Shinkerman, (Eds.) Career developmenl in the 80's: 406-423. Chicago: Charles C. Thomas Press.

Isabella, L. A. (1983). Evaluating qualitative methodology: Five criteria. Boston University School of Management working paper, Boston.

Kram, K. E. (1980). Mentoring processes at work: Developing relationships in managerial careers. Unpublished doctoral dissertation, Yale University, New Haven.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal, 26: 608-625.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E.B., Levinson, M.A., & McKee, B. (1978). Seasons of a man's life. New York: Knopf.

Missirian, A. K. (1980). The process of mentoring in the career development of female managers. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts, Amherst.

Missirian, A. K. (1982). The corporate connection, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Neugarten, B. L. (1975). Adult personality: Toward the psychology of the life cycle. In W. C. Sae (Ed.), Human life cycle: 379-394. New York: Jason Aronson.

Phillips, L. L. (1977). Mentors and protégés: A study of career development. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.

Phillips-Jones, L. L. (1982). Mentors and protégés. New York: Arbor House.

Post, J. E. & Andrews, P. N. (1982). Case research in corporation and society studies. In L. Preston (Ed.), Research in corporate social performance and policy, Vol. 4: 1-33. Greenwich, Conn.: JAI Press.

Roche, G. R. (1979). Much ado about mentors. Harvard Business Review, 57 (1): 14-28.

Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. Academy of Management Review, 7: 353-360.

Kram, K.E. & Isabella, L.A. (1985). Career dynamics: Matching the individual and organizational needs. Academy of Management Journal, March, 131-132. Schein, E. H. 1978. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Shapiro, E. C., Hazeltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system." Sloan Management Review, 19 (3): 51-58.

Storr, A. (1963). The integrity of the personality. Baltimore, Md.: Penguin Books.

Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper and Row.

Ziller, R. C. (1963). The social self. New York: Pergamon Press.

Capítulo 9.

Asuntos inconclusos: El impacto de las diferencias raciales en las relaciones de mentoring [16, 17]

STACY D. BLAKE-BEARD, AUDREY MURRELL, DAVID THOMAS

"El problema del siglo XX es el tema del color"
-W. E. B. Dubois

LAS PALABRAS DICHAS POR W.E.B. DUBOIS en 1930 son proféticas en la medida que él hablaba de la importancia de un problema con el que aún en pleno siglo XXI seguimos luchando, las diferencias raciales y/o diferencias por procedencia étnica. Como colaboradores de este volumen, se nos pidió investigar la relación entre las diferencias raciales y mentoring. ¿Qué aprendemos sobre las relaciones para el desarrollo humano al profundizar en la información sobre las diferencias raciales y de mentoring? Tal como Dubois, creemos que el análisis de aspectos raciales es fundamental para nuestra sociedad. Las diferencias raciales continúan siendo un factor crítico al examinar las relaciones presentes en las organizaciones, particularmente si nos situamos en un contexto que tenga a Estados Unidos como referente. Las diferencias raciales son un fenómeno social arraigado que afecta casi cualquier aspecto de nuestras vidas y, como tal, provee un lente crítico para examinar la literatura existente sobre mentoring (Thomas & Alderfer, 1989).

[16] Translated with permission from *Unfinished Business: The Impact of Race on Understanding Mentoring Relationships*. Originally published in Organizational Behavior No. 06-06, July 2006. ©2006 Sage Publications. All Rights Reserved.

[17] Revisión técnica realizada por Pedro Aristeo Alvarez Maldonado, y Nora Domínguez García.

Ahora, más que nunca, es el momento justo en nuestra historia para analizar la influencia de las diferencias raciales en la literatura existente sobre un tema crítico como es mentoring. Foreman (2000) describe el concepto raza, como "El mayor asunto pendiente de América." (p.30). La cuestión racial es claramente un "asunto inconcluso" por la plétora de emociones conflictivas que se desatan al acercarnos al tabú que la rodea (Thomas, 1989). Esta tensión habla de la importancia de este capítulo al explorar mentoring como un fenómeno integrado en el contexto social de las diferencias raciales en la dinámica actual de las organizaciones diversas. Primero, delineamos varias razones importantes del por qué es crucial hablar de mentoring y cuestiones raciales. Exploramos la posición de las diferencias raciales en la literatura para proveer un contexto para nuestra revisión sobre cómo la literatura en mentoring ha discutido (y omitido) las cuestiones raciales. Hacemos una pregunta clave en esta revisión: ¿Qué sabemos de la intersección de mentoring y las diferencias raciales en las organizaciones? Finalmente, exploraremos algunos de los asuntos inconclusos concernientes a las diferencias raciales y mentoring, y presentaremos un modelo para conducir futuras investigaciones en esta área vital.

¿Por qué examinar las diferencias raciales y mentoring?

Entender las interacciones a través de los diferentes grupos raciales es crítico dada la naturaleza cambiante de las organizaciones y la composición de las personas dentro de ellas. Estas interacciones tendrán seguramente implicaciones en la intersección de las diferencias raciales y mentoring. Existen varias tendencias y temas al respecto que subrayan la necesidad de explorar a profundidad la intersección existente entre las diferencias raciales y mentoring.

Claramente las organizaciones están experimentando cambios significativos que son relevantes para la relación existente entre

las diferencias raciales y mentoring. Un cambio es la creciente diversidad en la fuerza laboral (Bell, 2006; Blake-Beard, 2003; Cox &Blake, 1991; Thomas & Ely, 1996). La población de personas de color está creciendo más rápido que el total de la población, acorde con las cifras de los censos realizados recientemente. De 1990 al año 2008, la población de personas negras creció un 31%, comparada con el 11% de la población de gente blanca y el 25% de la población en total. La población blanca crecerá solo un 3.2% entre el año 2005 y el año 2010, según información de censos y proyecciones recientes. (U.S. Census Bureau, 2005).

En adición a esta diversidad, la población latina crecerá en una tasa del 14.4%, Asiático-americanos, procedentes de las Islas del Pacífico en un 15.4%, mientras que el índice de crecimiento de la población en general durante este periodo será del 4.2%. Se estima que casi 67 millones de personas de origen latino serán añadidas a la población total de la nación entre el año 2000 y el año 2050. Sus números están proyectados a crecer de 35.6 millones a 102.6 millones, un incremento del 188%. La población de latinos en la nación doblará su tasa de participación actual, de un 12.6% a un 24.4% (U.S. Census Bureau, 2005).

Ana consecuencia de estas proyecciones es que las empresas deben considerar elementos tales como el apoyo que se debe brindar para fomentar las relaciones entre personas que provienen de culturas, antecedentes y perspectivas diferentes. Las organizaciones deben comprometerse en una empresa común y vincular a éstas poblaciones tan diversas y ajenas entre sí para trabajar efectivamente en grupos opuestos que "no comparten ningún antecedente de historia o cultura" (Caproni, 2005, p. 269). El impacto de las diferencias raciales en las relaciones de mentoring es una interrogante creciente, primero y de manera más importante debido a que los cambios en la composición de la fuerza laboral significa que los individuos experimentarán más interacciones con personas de otras razas (y de otras culturas) en las organizaciones del presente y del mañana (Murrell & James, 2001).

Mientras que la diversidad en la participación de la fuerza laboral está creciendo, continuamos viendo un "techo de cristal" que efectivamente mantiene los niveles superiores ausentes de la misma diversidad que existe en los niveles medios e inferiores de la organización. De acuerdo con la organización Catalyst, mientras que el número de mujeres de color en la fuerza laboral se ha incrementado, siguen representando tan sólo el 1.1% de los puestos corporativos en las 500 empresas listadas por la revista Fortune (Catalyst, 2001). Su investigación resalta algunas de las barreras a las que se enfrentan particularmente las mujeres de color, quienes a menudo tienen una "doble desventaja" en organizaciones tradicionales (Bell, 1990; Murrell, 2000).

De acuerdo con la Comisión de Oportunidades de Empleo Equitativo (COEE, 2003), los afroamericanos ocupan un 7.2% y los latinos un 5.0% de los rangos profesionales, mientras que las personas blancas ocupan el 84.5%. El tradicional "techo de cristal" ha sido definido como una barrera impermeable que mantiene a las mujeres y personas de color alejadas del pasillo del poder en organizaciones a lo largo de industrias y profesiones (Catalyst, 2001; Tomlinson, 2001). El trabajo de Thomas (Thomas & Alderfer, 1989; Thomas & Gabarro, 1999) claramente muestra el poder de mentoring para ayudar a la gente de color (en su trabajo, especialmente afroamericanos) a acceder a niveles superiores en las organizaciones. De este modo, la comprensión de la intersección de las diferencias raciales y mentoring podría delinear un proceso para cambiar las dinámicas de poder, y en su caso romper las barreras que mantienen a las mujeres y personas de color lejos de obtener puestos de liderazgo dentro de las organizaciones.

Finalmente, el trabajo de Thomas (1989, 1993) deja claro que la naturaleza y resultados de dinámicas interraciales arraigadas dentro de la cultura de las organizaciones puede proveer información reveladora sobre el estado de la problemática de índole racial en las empresas. De hecho, algunos argumentan que la gente de color puede actuar como "Conejillos de Indias" -un

indicador de las condiciones que son desafiantes no sólo para las minorías numéricas, sino también para los grupos mayoritarios en la misma organización (Guinier & Torres, 2002). La presencia de insatisfacción, frustración y gran desánimo entre la gente de color es quizás un precursor de los problemas futuros que serán experimentados por la mayoría de los miembros del grupo, si las dificultades a las que se enfrentan los grupos más vulnerables no son resueltos. Por consiguiente el problema de las diferencias raciales y mentoring podría no ser sólo un resultado de la cambiante fuerza laboral demográfica o un proceso para alterar las dinámicas raciales en el lugar de trabajo pero, podría ser un agente que prediga la salud y fortaleza en la organización.

Este poder potencial predictivo significa que el entendimiento de la intersección de mentoring y las diferencias raciales es crítico para expandir nuestro conocimiento de las diversas dinámicas organizacionales, ya que estas relaciones pueden servir como un resultado, un proceso, y una métrica relacionada a la diversidad en las organizaciones.

Examinando cuestiones raciales en investigaciones organizacionales: algunas advertencias

Mientras ahondamos en la investigación del problema de mentoring dentro del contexto de las diferencias raciales en las organizaciones, resulta de gran ayuda hacer una revisión del contexto de cómo han sido estudiadas las diferencias raciales dentro de la literatura administrativa. A fines de los años 80's y principios de la década de los 90's Nkomo y Cox (Cox & Nkomo, 1986,1990; Nkomo, 1992; Nkomo & Cox, 1990) idearon una evaluación crítica sobre la conceptualización del concepto de raza hecho por los estudiantes de administración en la investigación del comportamiento organizacional. Nkomo (1992) describió la investigación sobre las diferencias raciales como "poco enfocada, sin historia trascendente y descontextualizada" (p.497).

Por consiguiente, un problema clave para estudiar la intersección de las diferencias raciales en la literatura de mentoring debe ser su inclusión. Nuestros más valiosos modelos, teorías, y estudios empíricos o excluyen el concepto raza como un factor o incluyen muestras que carecen de diversidad, por consiguiente el término queda relegado a una "variación inexplicada".

Esta exclusión inevitablemente dirige a generalizaciones falsas o modelos y teorías incompletas cuando reunimos una gran cantidad de información sobre un grupo y usamos esa información para generar teorías y políticas que posteriormente aplicaremos a otros grupos (Minnich, 1991; Nkomo, 1992). No sólo nos enfocamos en las experiencias de un grupo y las catalogamos como la norma, sino que vemos las diferencias como "excepciones" o anormalidades de estos datos normativos tendenciosos.

El reconocimiento de esta tendencia es importante porque mientras pueda existir una investigación sustancial y teorías sobre el tema de mentoring organizacional, existe significativamente menor investigación que directamente examina mentoring en el contexto de las diferencias raciales. Las diferencias raciales son frecuentemente excluidas en lugar de ser incluidas en la investigación organizacional, y esto también se aplica a la investigación en el campo de mentoring. De este modo, nuestra revisión es restringida a una cantidad relativamente pequeña de literatura que incluye explícitamente las diferencias raciales como un factor dentro de la investigación metodológica o un modelo teórico.

Hay aún una advertencia adicional que debe hacerse al revisar la literatura existente. Dentro de la investigaciones existentes que incluyen los conceptos de raza y mentoring, el enfoque se sitúa en el entendimiento del porqué las experiencias de otros (personas de color) no siguen el modelo estándar (aquellos basados en personas blancas). Así, la asimilación se convierte en un lente preferido por el cual hemos examinado la situación racial

en las organizaciones, incluida la literatura de mentoring. La asimilación es "conceptualizada como un proceso de sentido único que requiere que los no-europeos, los grupos que no hablan Inglés, cambien para ajustarse a la cultura dominante" (Nkomo, 1992, p. 496; véase también Feagin, 1987). Una suposición que subyace en la asimilación es que debería haber poca diferencia entre las experiencias de grupos raciales minoritarios y la gente blanca.

Si un grupo se asimila o no de manera exitosa al grupo principal, entonces deberá ser explicado por diferencias en factores individuales de orden psicológico o de características de personalidad presentes en la gente de color y la gente blanca. Aquellos grupos que difieren de la norma y necesitan asimilarse son aquellos que "tienen diferencias raciales", es decir, suelen ser personas de color; el grupo dominante es presentado como el estándar o el marcador de referencia. Como resultado, las diferencias raciales han sido estudiadas metodológicamente a través de estudios comparativos.

Tal como Cox y Nkomo (1990) notan, la interrogante explicita en la investigación frecuentemente compara o enfrenta a un grupo contra otro (p.e. blancos vs negros). Por consiguiente sabemos muy poco acerca de las experiencias únicas para la gente de color, especialmente en el contexto de mentoring en las organizacione.

Desafortunadamente, el tratamiento de las diferencias raciales dentro de la investigación organizacional frecuentemente ofrece explicaciones a experiencias diferenciales sin realmente profundizar en el porqué observamos estas diferencias o, más importante aún, desafiando los modelos existentes entre sí como respuesta a las experiencias de los diferentes grupos. Tal como Brief y Hayes notaron, los científicos organizacionales no han completado su obligación de profundizar nuestro conocimiento del concepto de raza en el lugar de trabajo.

Rara vez los investigadores proveen la conclusión de que sus hallazgos no consideran a la gente de color, y por tanto el modelo prevaleciente debería ser invalidado o al menos cuestionado y

revisado. Así mismo, según Nkomo (1992) la investigación sobre las diferencias raciales provee "poco conocimiento sobre la complejidad de las variables psicológicas, organizacionales y sociales que pueden influir tales hallazgos" (p. 498) tales como diferencias en las experiencias de la gente blanca y las minorías raciales. Por consiguiente, mientras confiemos en la información existente que examina de forma explícita las diferencias raciales dentro del contexto de relaciones de mentoring, brindamos estas advertencias para reconocer las limitaciones del trabajo actual, lo que deja muchas "preguntas sin respuesta" para ser tratadas más adelante en este capítulo.

A pesar de estas limitaciones, exploramos la importancia de las diferencias raciales para incrementar nuestra comprensión de las relaciones de mentoring diversas. Para organizar nuestra revisión de la literatura existente, intentaremos dar respuesta a tres preguntas clave: ¿Qué influencia tienen las diferencias raciales en el acceso a las relaciones de mentoring?; ¿Qué impacto tienen las diferencias raciales en las interacciones entre mentores y discípulos?; y por último, ¿Qué influencia tiene las diferencias raciales en los resultados de las relaciones de mentoring?

Las diferencias raciales y mentoring: el reto del acceso

Mentoring ha ganado atención como una poderosa herramienta para facilitar las carreras de aquellos que desean avanzar y alcanzar mayores rangos dentro de sus empresas (Blake-Beard, 1999; Dreher & Ash, 1990; Dreher & Chargois, 1998; MurreU, Crosby, & Ely, 1999; Thomas & Gabarro, 1999). Un mentor se define generalmente como un individuo en un rango superior que utiliza su influencia y experiencia para ayudar a un discípulo (Kram ,1988). Aquellos con acceso a mentoring se han beneficiado de forma consistente al involucrarse en estas relaciones; reportan mayores salarios, índices más altos de ascensos, mayor satisfacción profesional, mayor compromiso organizacional, y menos intención

de dejar la compañía donde laboran, así como niveles muy bajos de rotación (Blake-Beard, 1999; Crosby, 1999; Dreher & Cox, 1996; O'Neill, 2002; Ragins, 1999; Scandura, 1992; Viator, 2001; Wanberg, Welsh, & Hezlett, 2003).

Las diferencias raciales tiene una clara influencia sobre el acceso en dos formas: el acceso a establecer cualquier tipo de relación de mentoring y quién tiene acceso desempeñarse como mentor. Una idea común es que la gente de color tendrá más dificultades para obtener acceso a la relaciones de mentoring (Ford &Wells, 1985; Herbert, 1989; Hyun, 2005; Kaplan, Keinath, & Walo, 2001; Thomas, 1990; Viator, 1999). Hallazgos de Cox y Nkomo (1991) en su estudio de 729 personas de color y gente blanca con un título de maestría en administración de negocios (MBA, por sus siglas en inglés) confirman tal idea; ellos encontraron que las personas de color con dicho título tenían menos acceso a los mentores, que los individuos de piel blanca.

La serie de estudios de Catalyst (1999-2001) sobre mujeres de color en el sector corporativo resaltaron la importancia del acceso a mentoring para obtener resultados más satisfactorios a nivel profesional. La falta de acceso a mentores fue catalogada como una de las cuatro principales barreras a las que se enfrentan las mujeres de color que fueron estudiadas. Muchas de las mujeres que fueron luego entrevistadas en un estudio de seguimiento aún presentaban dificultad para tener acceso a los mentores, y aquellas que tuvieron acceso revelaron que sus mentores fueron de manera predominante hombres blancos.

Estos resultados fueron apoyados por trabajos anteriores de Dreher y Cox (1996), quienes siguieron de cerca las carreras y experiencias profesionales de Maestros en Administración de Negocios de color y de origen hispánico, graduados de reconocidas escuelas de negocios dentro de los Estados Unidos. Sus hallazgos indicaron que estos titulados de color eran significativamente menos capaces de establecer relaciones de mentoring con mentores de piel blanca. Otro trabajo sustenta la

idea de que la gente de color encuentra difícil el obtener acceso a relaciones de mentoring (Catalyst, 2001; Viator, 2001).

De manera interesante, algunos estudios no han encontrado diferencias raciales en el acceso a relaciones de mentoring. Un ejemplo de esto fue el estudio realizado por Thomas en el que estudiaba a un grupo de gerentes de color y de piel blanca sin encontrar diferencias estadísticas con respecto al acceso a las relaciones de mentoring; en su estudio tanto blancos como negros reportaron una media de 2.4 en el desarrollo de relaciones de mentoring. Los resultados de la investigación de Blake-Beard (1999) sobre los resultados profesionales de mujeres blancas y de color no encontró diferencias significativas en estos dos grupos en cuanto a la accesibilidad a relaciones de mentoring.

El estudio de Koberg, Boss, Chappell, & Ringer's (1994) empleados altamente capacitados, profesionales y gerentes de un hospital, encontró que mentoring estaba más presente en grupos minoritarios que en el sector de gente blanca. Koberg y sus colegas argumentaron que los inesperados resultados de este estudio son producto del impacto de la legislación que regula la discriminación especialmente dentro de la profesión que estudiaron y a la dedicación y preocupación del hospital por realizar programas y prácticas relacionadas a incrementar la diversidad racial dentro de la organización. Cada uno de estos hallazgos sugiere que mientras algunas personas de color pueden encontrar difícil el obtener acceso a las diferentes relaciones de mentoring, el problema de acceso puede estar en función de los atributos específicos de los mentores que son asignados a los discípulos, así como del contexto organizacional que puede apoyar o actuar como un obstáculo para la formación de relaciones de desarrollo interracial.

Mientra que el acceso a mentores en general puede ser diferente en función a las diferencias raciales, las características del mentor también varían en función de su raza. Obtener acceso a mentores de la propia raza de los discípulos pertenecientes a las minorías puede resultar difícil debido a los bajos números de éstos

en altos niveles en las organizaciones (Catalyst, 1999; Sims, 2002). El acceso a mentores de color blanco puede verse limitado por la falta de voluntad, por la percepción de riesgos o algunos otros obstáculos de origen interpersonal y organizacional. Thomas (1990, 1993) encontró que cuando las relaciones de mentoring están presentes, los mentores varones blancos predominaban como mentores de mujeres blancas, hombres negros y mujeres negras.

Más importante aún, para los discípulos de color obtener acceso a mentores de color, significa acudir y buscar fuera de sus propias unidades y departamentos (Thomas, 1990). Lancaster (1997) describió esta complejidad en el acceso a relaciones de mentoring para la gente de color como el resultado de que los hombres blancos ocupan la "clase predominante de mentoring," en otras palabras, aquellos en puestos de poder y status.

Obtener acceso a mentoring significa que la gente de color es forzada a participar en dinámicas interraciales dentro de la organización en mayor grado que la gente blanca (Sims, 2002; Thomas, 1990). El acceso a mentores de su misma la misma raza no es viable para la gente de color viable sin cruzar las barreras adicionales tales como el nivel, la ubicación o función, incluso buscar estas relaciones fuera de sus empresas (Murrell, Blake-Beard, Porter, & Williamson, 2006). En cualquier caso, existe un problema adicional o a lo que llamamos el "impuesto en mentoring" en estas relaciones de desarrollo que es claramente una función de la raza.

La gente de color puede encontrar especialmente difícil el encontrar un mentor de cualquier tipo y cuando lo encuentran deben librar obstáculos dentro de la relación tales como diferencias raciales, de género, de nivel jerárquico, de función o profesión, o de cultura organizacional.

Lo que este reto sugiere es que el acceso (sobre todo la disponibilidad y las características del mentor) a mentoring puede ser influida por los tipos de relaciones y redes sociales que la gente de color cultiva dentro de sus empresas. Por ejemplo, el estudio de Ibarra (1993) sobre redes informales de gerentes blancos y

minoritarios, encontró que los administrativos pertenecientes a las minorías tienen menores niveles de apoyo a homosexuales que sus colegas de piel blanca. En adición, el ascenso profesional para administrativos de las minorías estaba relacionado a la configuración de sus redes; Ibarra (1995) encontró que las redes para minorías de bajo potencial tienden a ser dominadas por gente de piel blanca (relaciones interraciales), mientras que las redes para minoría de alto potencial estaban compuestas por un balance de relaciones interraciales y entre miembros de la misma raza.

Su investigación habla de la importancia de los patrones y la composición de las relaciones que son desarrolladas tanto dentro como fuera de los límites raciales. La gente de color a menudo desarrolla dos tipos de redes complementarias: un conjunto de relaciones con la gente blanca que puede proveer acceso a los recursos y oportunidades, y otro conjunto de relaciones con la gente de color que puede proveer apoyo emocional y psicosocial. La gente blanca, por otro lado, no tienen que pensar en quien forma parte de sus redes en términos del grupo racial al que pertenecen, ni incluir a personas que sean racialmente diferentes a ellos en sus interconexiones o en sus compañías. Una interesante implicación de estos patrones diferentes es la idea que sugiere que para la gente de color las relaciones con miembros de la misma raza y las relaciones interraciales de mentoring sirven para propósitos diferentes, o lo que Kram (1995) etiqueta como "funciones de mentoring."

Por consiguiente el patrón de acceso a relaciones de desarrollo está claramente atado a la naturaleza, clase y fuerza de estas relaciones, que también varían en función de las diferencias raciales.

Las diferencias raciales y mentoring: una función de interacciones

Las dinámicas raciales dentro de las empresas han sido examinadas de manera extensa y tanto la complejidad como el

rango de dinámicas en sus aspectos positivos y negativos han sido documentadas (Alderfer & Thomas, 1988; James, 2000; Murrell & James, 2001). De manera interesante la complejidad de estas relaciones ejerce impacto tanto en los miembros de las minorías como en los miembros mayoritarios del grupo. La investigación de Tsui, Egan, y O'Reilly's (1992) en equipos de trabajo muestra que las personas blancas trabajando en grupos heterogéneos tienen una mayor insatisfacción como y menor compromiso organizacional que personas blancas en grupos racialmente homogéneos.

Su trabajo previo mostró resultados relacionados: las personas blancas cuyos superiores son gente de color experimentan una mayor ambigüedad de roles y conflictos que sus homólogos blancos con superiores de su mismo color de piel (Tsui & O'Reilly, 1989). Por consiguiente, las interacciones interraciales pueden tener un impacto negativo en el nivel de satisfacción, confianza y compromiso para ambas partes involucradas en las relaciones.

Tiene sentido que la complejidad de las dinámicas interraciales se refleje en las relaciones de mentoring. Trabajos previos realizados por Thomas (1989) mostraron que las diferencias raciales resultaban a menudo en un obstáculo para mentores blancos que trataban de forjar relaciones e identificarse de manera positiva con sus discípulos (discípulos) afroamericanos. Administrativos afroamericanos que habían tenido mentores blancos previamente en sus carreras se encontraban más insatisfechos con sus ascensos que aquellos que habían tenido mentores afroamericanos (Murray, 1982).

La experiencia diferencial de las relaciones de mentoring habla de la importancia que tienen las diferencias raciales en la formación de interacciones de desarrollo. Mentoring efectivo tiene sus fundamentos en la voluntad de los involucrados para comprometerse de manera auténtica uno con otro, compartir fuerzas, y proveer oportunidades de desarrollo, La edificación de la confianza se hace más desafiante cuando las alianzas en mentoring cruzan las fronteras de las diferencias raciales. Thomas

(1989) reconoció las barreras en la construcción de relaciones de mentoring efectivas en términos de diferencias raciales. Estableció que el ambiente cambiante y las dinámicas raciales que estamos enfrentando en las diferentes organizaciones y empresas "engendra dificultades aún más complejas en la creación de un clima de colaboración auténtico" entre gente blanca y gente de color (p.280).

En adición a la producción de retos en las dinámicas interpersonales, las diferencias raciales establecen un rol en el tipo de relaciones de mentoring que se llevan a cabo. El innovador trabajo de Kram (1983, 1985) en las funciones de mentoring ha delineado de manera importante la manera en la que vemos la naturaleza de las interacciones dentro de las relaciones de desarrollo. Ella encontró que las interacciones de mentoring pueden ser descritas en relación de dos funciones primarias: el apoyo profesional (instrumental) y el apoyo psicosocial (emocional). Las funciones profesionales incluyen la exposición y visibilidad, patrocinio, entrenamiento, protección y acceso a tareas difíciles. En contraste, las funciones psicosociales incluyen la formación del carácter, aceptación y confirmación, orientación y amistad.

Utilizando el modelo conceptual de Kram, Thomas (1990) asumió que basado en altos niveles de compatibilidad y habilidad para confiar e identificarse el uno con el otro, las partes involucradas en relaciones con mentores de su misma raza reportarían niveles mayores de apoyo psicosocial. Su evaluación de más de 450 relaciones de desarrollo confirmaron su hipótesis; los negros hablaron de haber experimentado más apoyo psicosocial de mentores de su misma raza en comparación con relaciones establecidas con mentores de otras razas; sin embargo, estas relaciones de la misma raza eran establecidas a menudo con colegas de otros departamentos o fuera de sus organizaciones, a lo que Thomas etiquetó como relaciones de "saltos de nivel." De manera interesante, Thomas no encontró diferencias en las relaciones interraciales con respecto a la cantidad de apoyo

profesional brindado. De forma similar, el estudio de James (2000) de gerentes blancos y de color trabajando para una empresa de servicios listada dentro de las 500 empresas más importantes por la revista Fortune obtuvo similares resultados al trabajo de Thomas. James encontró que los gerentes blancos y negros no reportaron diferencias en los niveles de apoyo profesional, pero si había diferencias en la cantidad de apoyo psicosocial recibido. Los gerentes negros argumentaron haber recibido menos apoyo que sus colegas de piel blanca.

Sin embargo, el estudio de Steinberg y Foley de oficiales no comisionados de alto rango del ejercito tuvo como resultado dos importantes hallazgos. Primero, los autores encontraron tres funciones, no las dos tradicionalmente vistas en estudios de mentoring. Steinberg y Foley nombraron a sus funciones "desarrollo personal," "patrocinio profesional" y "entrenamiento laboral." Los autores sugieren que el ambiente único de la armada, el cual puntualiza el desarrollo de habilidades básicas como un elemento crítico para los soldados, explica la necesidad de la función de "entrenamiento laboral" como una función separada.

Segundo, Steinber y Foley notaron que no existía una diferencia significativa en las funciones de mentoring que recibieron los miembros las mayorías y las minorías raciales. Mientras que las diferencias raciales no fueron un detonador de diferencias en las funciones recibidas, el rango de los discípulos fue un agente predictivo importante.

Claramente esta es un área crítica que requiere de más trabajo empírico y atención. La cantidad limitada de investigaciones que examinan las diferencias raciales y las funciones de mentoring que han producido hallazgos conflictivos. Algunos estudios han encontrado diferencias en las experiencias de la gente de color en relación a las funciones psicosociales y profesionales originalmente destacadas por Kram (1985). Sin embargo, trabajos más recientes han desafiado el esquema de clasificación original de dos categorías (apoyo profesional vs psicosocial) denominándolo exhaustivo (Scandura, 1992). Algunos trabajos

recientes (Murrell, et. al.) sugieren que para las personas de color, las funciones de desarrollo profesional necesitan preceder a las funciones psicosociales para que ocurra una relación de mentoring benéfica y efectiva. Un trabajo longitudinal más complejo necesario para separar estas relaciones no ha sido aún realizado, pero de él se obtendrían datos vitales para entender mejor la relación entre diferencias raciales e interacciones a lo largo de diferentes funciones de mentoring. Pese a la necesidad de investigaciones que indaguen sobre ello, está claro que ambos, tanto el apoyo profesional como el psicosocial en mentoring son importantes conductores de los resultados profesionales que a menudo varían debido a las diferencias raciales.

Las diferencias raciales y mentoring: el resultado importa

Una gran cantidad de investigaciones se han enfocado en el impacto que las diferencias raciales hna tenido en resultados profesionales tales como satisfacción laboral, compromiso, ganancias, ascensos, y una variedad de experiencias laborales (Alderfer & Thomas, 1988; Daly, 1996; Dickens & Dickens, 1982; Essed, 1991; James, 2000; Ortiz-Walters & Gilson, in press). De manera típica, esta investigación se ha enfocado en resultados en dos dimensiones: objetivo y subjetivo (Higgins &Thomas, 2001; Turban & Dougherty, 1994). Los resultados objetivos incluyen variables como ascensos y compensaciones, mientras que los resultados subjetivos incluyen variables de satisfacción (tales como la satisfacción con las remuneraciones recibidas, o la satisfacción con el supervisor), involucramiento, compromiso, y otras actitudes relacionadas al trabajo.

Mientras que una cantidad sustancial de atención ha sido dedicada al impacto de las diferencias raciales en resultados subjetivos en comparación con resultados objetivos, aún existen ciertos desacuerdos en si las diferencias raciales tiene un impacto diferencial o no en este tipo de resultados. En su estudio de

mujeres profesionistas blancas y negras, Blake-Beard (1999) examinó el impacto de las diferencias raciales de los discípulos en cuatro variables resultantes, dos objetivas y dos subjetivas. Mientras que no observó diferencias entre mujeres blancas y negras en términos de los resultados objetivos, hubo diferencias entre los dos grupos en términos de los resultados subjetivos. Las estudiadas de piel blanca reportaron altos niveles satisfacción respecto a sus ingresos y con el progreso de sus carreras.

La investigación que Catalyst ha hecho en mujeres de color sugiere que tal vez deseemos prestar atención a potenciales relaciones diferenciales entre las diferencias raciales y las variables de éxito. En su trabajo, Catalyst, (2006) encontró diferencias asombrosas entre mujeres de color en relación al establecimiento de relaciones clave. Mujeres afroamericanas reportaron altos niveles de exclusión en su lugar de trabajo en comparación con latinas y asiático-americanas.

Sin lugar a dudas, algunos resultados objetivos varían en función de las diferencias raciales, particularmente en función de la raza del mentor. Por ejemplo, Dreher and Cox (1996), Dreher and Chargois (1998), and Blake-Beard (2003) encontraron que los beneficios materiales se incrementan en la mayoría de los que trabajan en grandes organizaciones y que tienen mentores masculinos de raza blanca. Claramente, en términos de resultados objetivos, la raza del mentor ha mostrado tener un fuerte impacto en la predicción de resultado en el desarrollo de carrera de los discípulos (Ragins, in press); sin embargo, los efectos interactivos entre la raza del mentor y la raza del discípulo y la contribución de las diferencias de género necesitan ser separadas (Gibscombe, et al., 2005). Basado en el trabajo experimental disponible actualmente, uno puede argumentar que existe una sobreposición entre las dinámicas de poder, relaciones de mentoring, y diferencias raciales que impactan los resultados objetivos tales como el salario y el avance de carrera (Ragins, 1997a).

Mientras que algunas investigaciones muestran que los resultados objetivos difieren por la raza del mentor, las

conclusiones en cuanto al impacto de la raza en los resultados subjetivos son aún inconclusos. La satisfacción con la relación y la percepción general de las funciones de mentoring parecen diferir en términos de la raza del discípulo (Thomas, 1990; Viator, 2001), pero esto parece tener más importancia para el desarrollo de carrera que para las funciones psicosociales (see Blake-Beard, 1999). Una de las funciones clave que pueden impactar los resultados subjetivos es el nivel de similitud percibida entre el mentor y el discípulo.

Similitudes percibidas en actitudes han demostrado ser un fuerte elemento para predecir la satisfacción con la relación de mentoring (Ensher & Murphy, 1997) y la similitud en la raza del mentor-discípulo ofrece resultados similares en los niveles de satisfacción y apego (Thomas, 1990). Sin embargo, muy poca investigación ha examinado las similitudes en relaciones entre miembros de la misma raza que incluya variables adicionales a las categorías demográficas tradicionales. Tal vez el empleo de indicadores más rigurosos para predecir la membresía a un grupo racial (p.e. la identidad con un grupo racial) podría explicar el porqué las similitudes en el grupo racial, las cuales son más fuertes en las etapas tempranas del desarrollo de la relación, parecen disiparse con el tiempo (Harrison, Price, & Bell, 1998).

Mientras que la distinción entre resultados objetivos y subjetivos ofrece una categorización de gran ayuda, no se captura la naturaleza de estos resultados en términos de su costo-beneficio para el mentor o el discípulo. Por consiguiente, una gran variedad de investigaciones apunta a los resultados de mentoring en términos de las consecuencias positivas contra las negativas para aquellos involucrados en la relación (ver revisións de Ragins, 1999; O'Neil, 2002; Wanberg et al., 2003). Lo que está claro de esta investigación es que tenemos una gran cantidad de evidencia sobre el impacto positivo de mentoring en función de las diferencias raciales, pero muy poco trabajo que examine el impacto negativo de la existencia de relaciones de mentoring (contra la falta de acceso a mentoring).

La poca, aunque creciente literatura de los resultados negativos de mentoring (Eby & Allen, 2002; Eby, Butts, Lockwood, & Simon, 2004; Eby, McManus, Simon, & Russell, 2000; Scandura, 1998) ha sido caracterizada por muestras en poblaciones predominantemente de blancos. Por ejemplo, Eby y sus colegas han publicado diversos estudios sobre los aspectos negativos en mentoring, pero sus muestras incluyen del 95 al 97% de personas caucásicas. Mientras el trabajo proveniente de su equipo de investigadores está incrementando nuestro conocimiento sobre el impacto de los resultados negativos de mentoring, las muestras racialmente homogéneas significan que no aprendemos mucho sobre las experiencias de la gente de color.

Dickens y Dickens (1982) argumentan que la gente de color (específicamente afroamericanos) no son capaces de cosechar los beneficios de las relaciones de mentoring debido al problema de las diferencias raciales y las dinámicas de las relaciones raciales que actúan como obstáculos críticos. Bajo este punto de vista, las diferencias raciales de alguna manera bloquean la bien establecida recuperación de la inversión (ROI, por sus siglas en Inglés) de las relaciones de mentoring en las organizaciones.

Thomas y Kram examinaron los beneficios y resultados de las relaciones de desarrollo: "En tanto que las diferencias raciales son un agente predictivo significativo en algunos resultados profesionales, sabemos poco acerca del mecanismo específico que regula las diferencias observadas" (p.489). Por ende, se requiere más atención para comprender cómo y porqué los resultados positivos hipotéticos de las relaciones de mentoring se convierten en costos negativos, particularmente dentro del contexto de las dinámicas raciales.

Sin importar si nos enfocamos en un resultado objetivo contra un subjetivo, o en un resultado positivo contra un negativo, el objetivo focal de estos resultados como función de las diferencias raciales es otra perspectiva que debería ser añadida dentro de esta área de trabajo. Investigaciones previas sobre mentoring se han enfocado casi exclusivamente en el discípulo como objetivo de los

resultados de las relaciones de mentoring (Ragins & Scandura, 1999). Tal vez esto sea porque existe una cantidad limitada de mentores de color dentro de las organizaciones o empresas. No obstante, estas pequeñas cifras, presentan evidencia limitada de que las experiencias de mentores de color son significativamente diferentes a las de sus homólogos, los mentores blancos.

Por ejemplo, en un estudio que analizaba las experiencias de 1660 mujeres jóvenes y sus mentores, Mentor Net (2004) encontró que los mentores de color reportaron resultados a niveles más altos que sus colegas blancos. Los mentores de color reportaron un aumento en su confianza personal, mejora en sus habilidades de supervisión, habilidades mejoradas para reclutar nuevos talentos, mejores habilidades de trabajo en equipo, y un compromiso renovado en sus áreas de trabajo.

Finalmente, una importante distinción entre los resultados de los individuos contra los resultados de las organizaciones es un objetivo emergente dentro de la literatura en mentoring. En el trabajo sobre diversidad en las organizaciones (véase la investigación de Ragins, 1997 sobre relaciones de mentoring diversificadas), el nexo conceptual entre mentoring y beneficios para la empresa ha quedado bien cimentado (Alleman & Clark, 2000; Blake-Beard & Murrell, 2006; Perrone, 2003; Wilson & Elman, 1990). Sin embargo, la evidencia empírica en los beneficios organizacionales de diversas relaciones de mentoring es limitado.

Claramente, los resultados de mentoring y el impacto de las diferencias raciales varían en función de la categorización empleada. Mientras conocemos una gran cantidad de información sobre resultados objetivos contra subjetivos en términos de mentoring y las diferencias raciales, aún hay mucho que desarrollar en áreas tales como los resultados negativos de mentoring, el impacto de las diferencias raciales en resultados para el mentor, a la par que con la evidencia empírica en los resultados organizacionales de mentoring en función de las diferencias raciales. Mientras existe una gran cantidad de trabajo que ha emergido sobre el impacto de las diferencias raciales en los

resultados así como del acceso e interacciones de las relaciones de mentoring, aún hay una gran cantidad de preguntas en espera de ser respondidas, dejando una gran cantidad de asuntos inconclusos dentro de esta área de investigación.

Las diferencias raciales y mentoring: algunos asuntos inconclusos

De nuestro análisis de la investigación existente sobre mentoring y las diferencias raciales, identificamos cierto número de obstáculos y oportunidades que deberían guiar trabajos futuros en esta área. Estos obstáculos y oportunidades son propiciados no sólo por preguntas sin responder en las investigaciones existentes, sino también por problemas emergentes surgidos por la naturaleza cambiante de las profesiones y empresas. Factores tales como la relación en constante cambio entre individuos y las empresas, a lo que Arthur y Rousseau han etiquetado como el "nuevo contrato de empleo," conlleva a un gran número de preguntas sobre cómo concebimos el estudio de las diferencias raciales y mentoring en el futuro.

Con este nuevo contrato de empleo Thomas y Higgins, (1996) establecen que tanto la gente de color como la gente blanca serán puestos dificultades por la "inestabilidad psicológica que emana de un contexto de trabajo que no afirma importantes aspectos de la identidad personal de un individuo, o provee información y guía suficiente para sostener el crecimiento y desarrollo profesional de cada individuo" (p.273). Claramente, tenemos un gran número de cosas que aprender sobre la intersección de las diferencias raciales y mentoring presente en las empresas.

Una de las áreas que provee de una oportunidad primaria de investigación y un reto significativo para el crecimiento del conocimiento en esta área, responde al problema fundamental de cómo definimos mentoring dentro del contexto de las diferencias raciales. Como revelan nuestra revisión y las revisiones de otros, la literatura de mentoring está repleta de generalizaciones debido

a la manera en que las diferencias raciales han sido excluidas y erróneamente conceptualizadas en trabajos previos (Minnich, 1991; Nkomo, 1992). Debido a la cambiante demografía de las empresas de hoy, debemos examinar las suposiciones y metodologías que ayuden a llevar las definiciones existentes y tipologías de mentoring a pruebas más directas que puedan o no aplicar dentro del contexto de las diferencias raciales.

Mientras las investigaciones publicadas que incluyen una diversa representación de los individuos en sus muestras se han incrementado, el grupo racial dominante dentro de la investigación organizacional ha sido tradicionalmente el sector de hombres blancos. Debido a que otros grupos raciales son vistos como "minorías," las experiencias y perspectivas del grupo racial dominante se han convertido en los modelos conceptuales dominantes dentro de la investigación de mentoring. El trabajo original llevado a cabo por Kram, (1985) tiene como base las entrevistas de carácter profundo y riguroso en las funciones provistas por los mentores a lo largo de un gran número de empresas.

Sin embargo, las funciones desempeñadas por los mentores no exploran de forma explícita las diferencias de raza o género al diseñar este modelo conceptual original. Más tarde, las investigaciones han examinado diferencias en la frecuencia o en la experiencia con estas funciones varias (Clawson &Kram, 1984), sin embargo ninguna investigación empírica a la fecha ha demostrado por completo si el modelo de mentoring de Kram y su clasificación de las funciones de desarrollo, es fundamentalmente diferente para la gente de color.

De hecho, dado que la mayoría de las investigaciones examina las diferencias sólo entre las experiencias de afroamericanos y blancos, sabemos muy poco sobre la manera en la que mentoring se define en la experiencia de otros grupos raciales fuera de aquellos encuestados en las muestras originales. Este punto de crítica es algo similar a los problemas de los psicólogos negros quienes argumentan que no deberíamos generalizar modelos

existentes de comportamiento humano a grupos raciales que estuvieron ausentes de la muestra utilizada para definir y conformar las teorías dominantes (véase Jones, 1991).

Una de las implicaciones más claras de excluir las diferencias raciales en este incipiente esquema de trabajo atañe formas en las que podemos ahora medir y operar el modelo de mentoring. Independiente de la dimensión de raza, cierto número de estudiantes han desarrollado preocupaciones con la amplia variedad de herramientas de medición y operaciones usadas en este campo de trabajo (e.g., Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004).

Algunos estudios utilizan un índice completo de mentoring; algunos otros miden de manera amplia las categorías de profesión y funciones psicológicas; mientras que unos pocos intentan diferenciar entre las funciones de mentoring específicas identificadas en las entrevistas originales de Kram. Aunado a esto, las medidas actuales no son fácilmente adaptadas a situaciones que involucran relaciones múltiples de mentoring, mentoring de grupo, mentoring interorganizacional y formas emergentes de mentoring tales como "e-mentoring".

Recientes hallazgos han traído nuevas preguntas sobre sí el modelo clásico de dos dimensiones de mentoring es en verdad sólido. Scandura y sus colegas (Lankau & Scandura, 2002; Scandura, 1992; Scandura & Viator, 1994) han encontrado evidencia de tres grandes categorías de funciones de mentoring: profesional, psicosocial, y de modelo a seguir. De manera similar, Gibson (2004) ha centrado su atención en definir y medir los 'modelos a seguir' como una construcción separada y distinta de mentoring (en vez de una función completa en mentoring como se articula en el modelo de Kram).

Gibson distingue entre 'modelos cercanos y distantes a seguir', dado que los modelos a seguir distantes, son una "representación cognitiva" de comportamientos que generan metas y aspiraciones de los individuos que no requieren ni involucran contacto directo con el otro individuo (modelo a seguir). Murrell y Zagenczyk (en

impresión) han ofrecido un argumento similar respecto al género, raza, y estatus del modelo a seguir. A pesar de la influencia del modelo de Kram que contribuye a la formación de la investigación de mentoring, hay una variabilidad significativa en ambos, la medición y operacionalización de lo que significa el concepto de mentoring.

De acuerdo con Allen (2004), mientras que la literatura dominante tiende a ser consistente en el enfoque psicosocial y de desarrollo profesional como funciones "primarias, distintas y confiables" en las dimensiones de mentoring, puede argumentarse la idea de que investigaciones adicionales en este tema pueden resultar necesarias. Quizás si los esquemas mentales de mentores y sus discípulos en el ejemplo original de Kram incluyeran gente de color, revelarían algunas funciones diferentes de mentoring, algunas otras categorías y funciones, o una estructura completamente diferente de experiencias de mentoring.

Por ejemplo, etiquetar lo que determina la función "profesional" vs "psicosocial" puede variar dependiendo de la experiencia y perspectiva de aquellos a quienes se ha entrevistado. Tal y como afirma Kram (1985), las funciones profesionales son aquellos aspectos que maximizan el ascenso y crecimiento profesional. Esta idea sugiere que el encasillar las funciones de mentoring en funciones profesionales y psicosociales es conducido por los resultados esperados y ya conocidos que varían en función de las diferencias raciales.

Argumentamos que cualquier tipología que intenta capturar las funciones o actividades propias de la relación del mentor y discípulo deberá ser comprendida en el contexto de las diferencias raciales. Esta afirmación está basada en la amplia variedad del trabajo empírico y teórico que muestra cómo las diferencias raciales están arraigadas dentro del contexto empresarial (Alderfer &Thomas, 1988), un consistente motivador de las actitudes y resultados en el trabajo (Murrell & James, 2001), y un moderador en el retorno de

la inversión generado por los empleados al recibir entrenamiento y otras actividades de desarrollo (James, 2000).

En suma, dado que los aspectos en relación a las experiencias de trabajo han demostrado ser conductores críticos de los resultados profesionales y actitudes para las minorías (Cox & Blake, 1991), quizás lo que es típicamente denominado como "apoyo psicosocial" debería realmente ser visto como fundamental (y esencial) "apoyo profesional" para la gente de color. Puede darse el caso en que la distinción entre la función de desarrollo profesional vs. la función de apoyo psicosocial es en sí mismo construido como parte de la relación entre mentor y discípulo, en vez de un esquema de clasificación absoluto o universal (y externamente determinado).

Una cuestión clave para investigaciones futuras en el campo de mentoring es ir más allá de la falsa suposición de que la experiencia de las situaciones raciales dentro de las empresas no conforma, altera y conduce las relaciones de mentoring. Adicionalmente, los investigadores deben reconocer que dentro de su propio trabajo sobre mentoring, resulta inapropiado asumir que las experiencias de un grupo capturan de manera adecuada y aproximada las experiencias de otros grupos.

Cuando aceptamos modelos que han sido definidos basados en las experiencias de un grupo étnico o racial dominante (a menos que esto sea explícitamente establecido como parte del modelo de investigación) inhibimos nuestra habilidad de articular las dinámicas auténticas para las relaciones de mentoring dentro de un contexto organizacional diverso. En lugar de idealizar conclusiones que nos acerquen a la verdad sobre el comportamiento humano en las empresas, estamos conformando distinciones artificiales que nos llevan más allá de su verdadera comprensión.

Nuestra petición por una inclusión mayor de las diferencias raciales en el contexto de la investigación en mentoring es consistente con la noción de Ragins (1997a, 1997b) de "relaciones de mentoring diversificadas." En su estudio ha dejado claro desde

la perspectiva del poder de las dinámicas dentro de las empresas que existe un nexo inexplicable entre mentoring y la diversidad. Tal como Ragins indicó "Las micro teorías para cada grupo marginado ignoran las implicaciones de pertenecer a grupos múltiples, y toman una limitada perspectiva hacia la explicación de la diversidad en las relaciones de mentoring." (p.483).

De hecho, podemos argumentar que cuando la gente de color es excluida de las muestras para investigar los efectos de las diferencias raciales, dejan una variante sin examinar dentro de nuestra información, asumimos entonces que sólo la gente de color posee "raza" y que por examinar únicamente las experiencias de gente blanca, no estamos llevando a cabo apropiadamente la investigación sobre las diferencias raciales dentro de las empresas.

La noción de Ragins sobre relaciones de mentoring diversificadas conlleva otro punto relevante para nuestra revisión del trabajo en esta área. Su enfoque sobre el papel crítico que las dinámicas de poder juegan en la conformación de las relaciones de mentoring desafía el paradigma de la atracción interpersonal tradicional que subyace dentro de la investigación sobre mentoring. El punto de vista clásico de mentoring basado en la similitud del paradigma de atracción (Berscheid, 1985) asume que la similitud del nivel individual es el principal conductor de las relaciones de mentoring.

Sin embargo, cuestiones del rango, poder, estructura organizacional e identidad social son factores cruciales que forman los resultados y experiencias de las personas dentro de las empresas. Aunado a esto, las fuerzas sociales, estructurales y organizacionales operan de forma independiente de (y a veces en oposición a) la atracción a nivel individual. Por último, visualizar mentoring exclusivamente desde una perspectiva de atracción interpersonal ignora la idea de que las relaciones de desarrollo también involucran la identidad del grupo en el intercambio de poder, conocimiento, así como capital social (vs. humano).

Los modelos actuales que definen mentoring exclusivamente a nivel individual o interpersonal son limitados en el contexto organizacional actual. Las dinámicas de poder y la construcción social de la identidad de un grupo racial están claramente arraigadas dentro de las empresas y la sociedad (Alderfer, 1987). De hecho la teoría de identidad social está basada en la suposición fundamental de que una persona no puede extrapolarse del nivel interpersonal al nivel del grupo interno de análisis, para así entender como la identidad forma el comportamiento y las actitudes (Tajfel &Turner, 1986).

Por ejemplo, Erkut y Mokros (1984) encontraron que tanto estudiantes hombres como mujeres evitaron seleccionar mentores mujeres en la facultad porque son vistas de manera menos poderosa dentro de su empresa y profesión. De manera similar, Clawson y Kram (1984), notaron reputación externa e imagen pública como conductores clave en mentoring en un cruce racial. Murrell y Tangri, (1999) discutieron dinámicas similares respecto a las diferencias raciales y mentoring dentro de un ambiente académico. Claramente, este trabajo sugiere que algo más allá de la similitud interpersonal o la atracción es un importante conductor dentro del contexto de las relaciones de mentoring formal e informal (Viator & Pasewark, 2004).

Apoyamos el reto propuesto por Ragins de que las investigaciones en mentoring deben incluir el entendimiento de las relaciones diversificadas de mentoring. Sin embargo, extendemos su noción inicial que habla de que las relaciones diversificadas ocurren cuando un mentor y su discípulo difieren en los grupos a los que pertenecen y que se asocian con el poder definido por la organización. Su argumento resalta la importancia de ver la diversidad como un factor continúo en vez de una variable categórica y la importancia de comprender ambas: la fuerza de identificación y el contexto de poder dentro de la empresa.

No obstante, el observar las relaciones de mentoring diversificadas únicamente dentro del contexto de una sola organización se ignora el significado de las diferencias raciales en

la amplitud de nuestra sociedad. Incluimos lo que Thomas y Higins (1996) llaman "orientación cosmopolita" respecto a mentoring que toma en cuenta las dinámicas que van más allá de las fronteras interpersonales e intergrupales así como los factores internos y externos en las empresas.

Esto nos permite producir modelos robustos de las relaciones de mentoring que van más allá de los grupos de identidad racial así como grupos de trabajo definidos en las empresas. Dada la naturaleza de las empresas que han surgido y que no tienen límites, la distinción entre dinámicas de poder que son establecidas en un contexto único es menos normativa y provee sólo un alcance limitado.

Observamos como un reto clave y una oportunidades para investigaciones futuras examinar los efectos duales de la diversidad y arraigo de las relaciones de mentoring. Esto, claramente plantea un reto para las mediciones y metodologías existentes actualmente que dominan la manera en que la investigación de mentoring fue llevada a cabo en el pasado. La investigación futura debe superar previas investigaciones, comparando grupos y tendencias centrales para comprender las dinámicas únicas que existen dentro de los diferentes grupos raciales y cómo esto conduce a interacciones entre los diferentes grupos raciales al paso del tiempo.

Mientras que es importante validar la experiencia única de la gente de color en términos de acceso y beneficios de mentoring, (Thomas, 1993) futuros modelos de investigación pondrán a prueba nuestras concepciones y herramientas de medición para incluir la interacción de la identidad de un grupo múltiple (por ejemplo, raza, genero, trabajo en equipo), en ambas relaciones formales e informales, a través de múltiples (externos e internos) contextos organizacionales.

Debemos también reconocer que, independientemente de si son explícitamente medidas o no dentro de nuestros estándares específicos, las diferencias raciales están arraigadas y permanecen de manera constante en los contextos organizacionales y sociales

(ver Eddleston, Baldridge, & Veiga, 2004) que construyen las relaciones de mentoring (Alderfer & Thomas, 1988). Por consiguiente, debemos construir modelos de mentoring y raza que sean dinámicos, interactivos y que actúen de manera multinivel.

Reconocemos algunos avances recientes en esta dirección, presagiados por Kram (1985) y su llamado a la creación de una "constelación de apoyo". Construyendo sobre el trabajo de Kram, Higins y sus colegas (Higgins & Kram, 2001; Higgins & Thomas, 2001) expandieron la teoría de mentoring para abarcar la noción de "constelaciones de mentoring." A pesar de si uno considera las relaciones de mentoring como primarias o secundarias, unitarias o múltiples, jerárquicas o colaborativas, la importancia de esta constelación brinda una oportunidad para futuras investigaciones que capturen la riqueza y la complejidad de mentoring.

En suma, la integración reciente de la investigación sobre mentoring dentro de los esquemas de las organizaciones, abre un abanico de posibilidades en términos de modelos conceptuales, herramientas de medición y técnicas metodológicas. Por ejemplo, trabajos recientes sobre raza y redes sociales ha encontrado que la centralidad, como una medida tradicional de estas redes, es un índice importante que explica las diferencias de la gente de color (incluyendo mujeres) en las organizaciones (Ibarra, 1993, 1995).

Adicionalmente, el trabajo de Friedman sobre afinidad en las redes sociales y raza, examina la fuerza de los nexos entre afroamericanos, que van más allá de sus empresas actuales teniendo como resultado un impacto en sus carreras y actitudes laborales (Friedman, 1996; Friedman, Kane, & Cornfield, 1998).

Desafortunadamente, sólo un número limitado de estudios empíricos han explorado no sólo las diferencias entre redes de desarrollo de grupos raciales diferentes, sino también el estudio de las características únicas de las redes dentro de los grupos raciales. Vemos esto como una oportunidad para desarrollar investigaciones específicas sobre raza o a lo que llamaremos una investigación de "raza incluida" en términos de mentoring y

resultados profesionales. Por ejemplo, Ibarra (1993) encontró que las minorías tienen una muy diferente "oportunidad de contexto" para cultivar las relaciones de desarrollo.

De manera similar, James (2000) concluyó que puede haber un modelo de raza específico que aún no ha sido descubierto presente en el área de trabajo que logra involucrar diferentes motivadores para los blancos comparado con la gente blanca. Lo que aún no queda claro en este punto es el alcance de estos motivadores en diferentes contextos y si los modelos de éxito laboral están definidos en función de preferencias individuales (similitud-atracción), barreras estructurales, (discriminación), o dinámicas intergrupales de poder (mantenimiento de identidad social).

Adicionalmente, en las investigaciones actuales sobre redes sociales, hay cierto debate en los tipos de relaciones que son más efectivas y que conducen a resultados profesionales contra las relaciones sociales dentro de la empresa. Raider y Burt (1996) colocaron en el puntero esta interrogante dentro del contexto de capital social, argumentando que es "generalmente importante, pero más relevante para la gente en la frontera de lo social, para la gente en la interfase de mundos socialmente diferentes" (p.189).

Esta idea sugiere que la gente de color puede confiar en los beneficios del capital social en mayor medida que sus colegas blancos." No obstante, poca investigación reciente es de ayuda para examinar los tipos de redes de carácter social que resultan más productivas en función de las dinámicas de las diferencias raciales en las empresas. Burt y sus colegas argumentan que las diferencias en las redes sociales tienen influencia en el desempeño entre los individuos que son equivalentes en términos de experiencia, educación, y habilidad (Burt, 1992; Raider & Burt, 1996).

Esto sugiere que un capital social fuerte ayuda a algunos individuos a experimentar un mayor retorno en su capital humano. En apoyo a lo que plantea Burt, las relaciones de mentoring pueden ser vistas como una ventaja competitiva para los

individuos, así como una fuente primaria de capital social para tanto para los individuos como para la empresa.

Sin embargo, muy poca investigación al respecto ahonda en la estructura de las redes y los patrones necesarios para que la gente de color pueda tener éxito en sus profesiones. Una noción habla de que las redes grandes, compuestas por contactos desconectados son las mejores para producir capital social. Esta idea de "huecos estructurales" ha mostrado conducir a resultados profesionales para la mayoría de los individuos dentro de las organizaciones (véase Burt, 1992); sin embargo, sabemos poco sobre el impacto en las redes que albergan individuos desconectados en la gente de color.

Hay mucho que debatir sobre el impacto de vínculos fuertes contra vínculos débiles en relación con los resultados profesionales y organizacionales. Desde una perspectiva de redes sociales, los vínculos pueden variar en nivel de fuerza en un continuo que abarca desde débil a fuerte. La fuerza del vínculo se define como "la cantidad de tiempo, la intensidad emocional, el nivel de proximidad (confianza mutua) y servicios recíprocos que caracterizan el vínculo" (Granovetter, 1973, p.1361). Individuos que mantienen vínculos fuertes tienden a tener actitudes similares, historia, experiencias y acceso a recursos (Burt, 1992).

En contraste a los vínculos fuertes, los intercambios que ocurren mediante vínculos débiles son menos frecuentes y menos próximos. Los vínculos débiles, están basados en interacción inconstante, usualmente con individuos que residen fuera de la empresa del individuo en cuestión. Los vínculos débiles son significativos porque permiten acceso a diferentes fuentes de información o recursos que un individuo no recibe a través de vínculos fuertes (Burt, 1992; Granovetter, 1973).

Sin embargo, no podemos asumir que un solo tipo de vínvulo de desarrollo que produce capital social para la mayoría de los individuos, tendrá el mismo impacto y funcionará bajo el mismo proceso que para la gente de color. De hecho, basado en recientes cuestionamientos hacia la noción de Burt de los huecos o vacíos

estructurales (véase Leana y Van Buren, 1999), uno podría advertir a la gente de color a no construir vínculos débiles y evitar ser elementos desconectados como una estrategia para el progreso profesional y conseguir el éxito. Claramente vislumbramos oportunidades para cuestiones empíricas sumamente interesantes basados en la integración de mentoring, diversidad, y relaciones intergrupales que utilizan las metodologías emergentes y herramientas en el análisis de las redes sociales como una dirección para investigaciones posteriores.

Las diferencias raciales y mentoring: un modelo revisado

Para avanzar en el conocimiento e investigación de la intersección entre las diferencias raciales y mentoring, hemos revisado el modelo de Thomas, (1993) sobre las dinámicas raciales en relaciones de desarrollo interraciales. Este modelo rediseñado trata de implementar un nexo entre estrategias para manejar las diferencias raciales y el tipo de relaciones que surgen. Claramente, este modelo fue basado en el supuesto de que las interacciones raciales dentro de las relaciones raciales de mentoring presentes en las empresas son una función de las dinámicas raciales arraigadas dentro del ambiente organizacional.

La mayor contribución de este modelo fue identificar una gran variedad de estrategias que surgen de las diferencias en la perspectiva de blancos y afroamericanos involucrados en las relaciones interraciales de mentoring. Thomas, (1993) argumenta que las perspectivas interraciales, y por consecuencia su impacto en las relaciones administrativas, puede ser complementario o no complementario. Por relaciones complementarias, Thomas hace referencia a las interacciones donde las perspectivas raciales de ambas partes se apoyan mutuamente y prefieren la misma estrategia para lidiar con las diferencias raciales.

En contraste, las relaciones no complementarias, se caracterizan por preferencias de estrategias diferentes para

manejar las diferencias raciales presentes en cada una de las partes. Retenemos la noción de relaciones complementarias contra no complementarias, como un proceso de intervención para estas estrategias. De manera evidente, compartiendo similitudes en la elección de estrategias entre el mentor y el discípulo, es tan importante como la necesidad de equiparar la influencia de los participantes en la estrategia dirigida hacia la audiencia final (véase Frooman & Murrell, 2005).

En adición, extendemos el modelo desarrollado por Thomas, basados en el conocimiento actual e investigación sobre las diferencias raciales y mentoring, tal como se ha discutido. Nuestro modelo revisado (ver Figura 9.1) incluye las preferencias de interacción originalmente desarrolladas por Thomas, con dos variantes. Primero, debido al trabajo que ha surgido en la conexión entre mentoring y diversidad, incluimos apoyo como una estrategia posible que se mueve más allá del compromiso directo dentro de la relación, hacia el compromiso en el proceso de cambio que se lleva a cabo en la organización.

La experiencia de relaciones de cruce de mentoring, es decir, relaciones que van más allá, pueden producir un deseo de cambio rodeado de diversidad ya sea por las experiencias positivas o igualmente por las negativas (Thomas & Ely, 1996). Basado en el trabajo de Frooman & Murrell (2005) de la influencia en las estrategias de los participantes, nuestro modelo revisado separa los conceptos de negación y supresión como dos respuestas de interacción distinta.

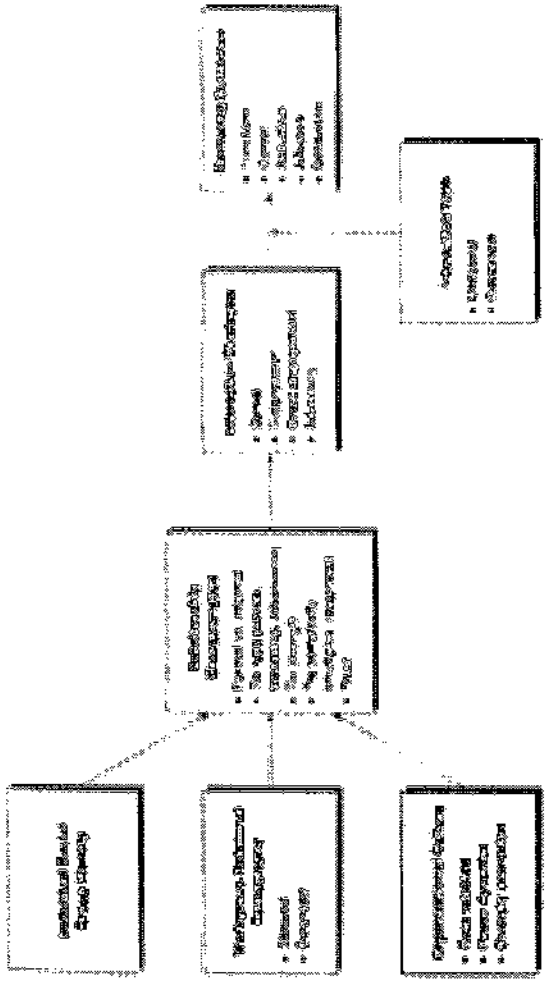
De hecho, Thomas reconoció que estas dos opciones pueden no ser intercambiables "La reticencia o inconformidad de los discípulos con respecto a las diferencias raciales parece contribuir a una tendencia que suprime e incluso quizás niega la notabilidad de las diferencias raciales en su desarrollo de relaciones de cruce racial" (p.179). Nuestro modelo revisado incluye cuatro estrategias de interacción distintas que ocurren como resultado de varias características de relaciones de desarrollo: negación, supresión, compromiso directo y apoyo.

Además, extendimos el modelo de Thomas (1993), explicando los conductores de estas preferencias de las estrategias (ver Figura 9.1) El trabajo de Helms (1990), Cross (1991), y Murrell (1997) ha mostrado la importancia de la identidad racial de un grupo a través del entendimiento de su impacto de las dinámicas inter raciales. Trabajos recientes se ha expandido de manera positiva, yendo más allá de la suposición de la mera presencia de los resultados de categorización racial en la identificación con tal presencia y las acciones basadas en los residentes de un grupo racial determinado.

Contribuyendo al trabajo de la teoría de identidad social (Tajfel & Turner, 1986), es importante no sólo colocar a los individuos en una categoría racial, sino también comprender las fortalezas de sus niveles individuales de identidad racial grupal y cómo estos conductores son relevantes para las relaciones raciales y sus comportamientos. Por ejemplo, Thomas (1993), encontró que las dinámicas de interacción de cruce racial son influenciadas por lo que él catalogó como "conciencia racial" de ambas partes involucradas en la relación. Por ende, nuestro modelo revisado coloca la identidad de los grupos raciales de manera individual, como un precursor de las estrategias de interacción ideal que pueden conducir al tipo de relaciones construidas, así como a los resultados.

Los individuos tienden a identificarse con gente como ellos sobre todo en características relevantes a nivel grupal, (Miller & Dreger, 1973; Murrell, 1997). Por ende, la identidad racial de un grupo individual es incluida como un antecedente importante en las características de la relación y estrategias ideales de interacción (ver figura 1).

Figura 1.
Modelo Revisado de Procesos de Dinámicas Raciales en Relaciones de Desarrollo



Fuente: Thomas (1993)

Nuestro modelo revisado también incluye dos variables contextuales importantes: trabajo en equipo relacionado a la población y cultura organizacional en torno a las relaciones de poder y raza. El trabajo de Tsui y sus colegas, (Tsui & O'Reilly, 1989; Tsui et al. 1992) y por Jackson y Ruderman (1995) claramente muestra la importancia de la población relacionada con la composición del equipo de trabajo en términos de resultados clave. Nosotros argumentamos que cada una de estas variables provee el contexto social para las relaciones de mentoring interracial, alineados con el modelo conceptual original desarrollado por Thomas (1999).

Como variables conceptuales clave, ambas conforman y conducen los tipos de relaciones que pueden ocurrir tanto dentro como entre los diferentes grupos raciales. De acuerdo con Thomas y Ely, los diferentes modelos o perspectivas sobre el poder y diversidad como parte del contexto de relaciones de cruce racial dentro de cualquier empresa. Incluimos estas dos variables como antecedentes adicionales dentro de nuestro modelo revisado de las dinámicas raciales dentro de las relaciones de mentoring.

El modelo original propuesto por Thomas (1993) predice una relación directa entre la perspectiva racial y la estrategia de las preferencias de interacción. Sin embargo, nuestro modelo revisado refleja el trabajo sustancial que ha sido realizado, mostrando que el tipo de redes sociales influencia la naturaleza y resultados de las relaciones de mentoring y estas redes sociales son impactadas por las diferencias raciales (Ibarra, 1993, 1995).

Las redes sociales son importantes en términos de si los vínculos están basados en relaciones de mentoring formales o informales, la fuerza de los vínculos (Granovetter, 1973), el contenido de los vínculos sociales (consejos, amistad, enemistad), y la complejidad de los vínculos (recíprocos, múltiples). Vínculos recíprocos, son definidos como relaciones en las cuales el vínculo social es mutuo (ambos dan y reciben consejo, uno del otro). Los vínculos múltiples, en los que las relaciones atañen más de un contenido (vínculos amistosos que también son vínculos de

consejo). Todas estas dimensiones han mostrado impactar la naturaleza de redes sociales así como sus resultados.

Por último incluimos la confianza como una dimensión importante de las características de estas relaciones. Aunque algunos modelos de redes sociales incluyen variables relacionadas con la confianza, como una dimensión de fuerza, (Marsden, 1988; Marsden & Campbell, 1984), la naturaleza del trabajo previo sobre relaciones de mentoring sugiere que la confianza merece un enfoque principal como la dimensión de las características de la relación. El trabajo de Thomas (1990), claramente muestra que la reciprocidad y confianza son fundamentales al distinguir entre lo que Thomas cataloga como la relación "mentor-discípulo" contra "sponsor-discípulo."

Por consiguiente, nuestro modelo revisado incluye la naturaleza de las perspectivas de identidad racial, composición de trabajo en grupo y cultura organizacional como antecedentes de las características específicas de los vínculos sociales involucrados en las relaciones de desarrollo. La fortaleza de estos vínculos sociales, formalidad, contenido, complejidad, y confianza, propuestos como dimensiones importantes de estas relaciones. Similar al modelo original propuesto por Thomas (1999), las características de estas relaciones conducen a una interacción estratégica ideal entre el mentor y el discípulo.

La negación y supresión son estrategias para eludir, pueden surgir por las características negativas en la relación conducidas por la identidad racial individual o factores contextuales (composición grupal, cultura organizacional). Por otro lado, el compromiso directo, y recibir apoyo son estrategias proactivas relacionadas a las características positivas presentes en este tipo de relaciones. Estas estrategias de interacción producen un rango de resultados diferentes, incluyendo las funciones de típicamente de mentoring (psicosociales, profesionales), de actitud, (satisfacción, compromiso), profesión, (ascensos, salarios) y de comportamiento, (intención de permanecer en el puesto, cultivar las relaciones, término de relaciones laborales).

Sin embargo, el impacto de estas estrategias ideales de interacción en varios resultados es moderado por el grado en el que estas estrategias son complementarias (mentores y discípulos comparten la misma estrategia), contra las no complementarias (ambas partes tienen diferentes estrategias). Así, se considera que las consecuencias de la estrategia de interacción preferida tiene un impacto en un rango de diferentes resultados estudiados típicamente dentro de la investigación sobre mentoring. (Ver figura 9.1).

Las diferencias raciales y mentoring: algunas consideraciones finales

El estudio de las diferencias raciales y mentoring representa asuntos inconclusos para investigadores, administrativos y practicantes. Tal como Nkomo (1992) sugiere, la forma en que las investigaciones sobre las diferencias raciales han sido conceptualizadas "provee poca claridad respecto a la complejidad de las variables psicológicas, organizacionales y sociales, variables que pueden ser tomadas en cuenta en los resultados expuestos" (p.498) de las diferencias entre las experiencias de la gente blanca y las minorías raciales, como la gente afroamericana. Observamos la investigación sobre las diferencias raciales y relaciones de mentoring como una provechosa y extraordinaria oportunidad para ayudarnos a responder algunas de las persistentes y vitales interrogantes que conciernen a las dinámicas de las diferencias raciales dentro de las organizaciones.

Similar al trabajo clásico en discriminación escolar y las hipótesis de contacto (véase Hewstone, Rubin, & Willis, 2002, para una excelente revisión sobre este trabajo), concebimos a mentoring como una gran oportunidad de entender las dinámicas de contacto interpersonal, aprendizaje y movilidad social más allá de los límites raciales en los centros laborales. Claramente, tenemos cierto número de cosas que aprender de y aprender sobre la intersección de las diferencias raciales y mentoring en las

empresas. Nuestro modelo revisado provee un intento inicial para ayudar a la estructura de algunas interrogantes críticas para futuras investigaciones. Sin importar el modelo teórico empleado, debemos reconocer y actuar basados en la comprensión común de que si las diferencias raciales son mediadas o no de manera explícita dentro de los estándares propuestos en nuestros modelos conceptuales, las diferencias raciales están presentes dentro de los contextos sociales y organizacionales que dan forma a las relaciones de mentoring (Thomas & Alderfer, 1989).

Mientras Dubois mencionó que el problema del siglo 20 es el color, nosotros vemos la oportunidad en el siglo 21 de mostrar cómo mentoring ayuda a crear acceso e inclusión que va más allá de las diferencias raciales.

Referencias

Alderfer, C. P. (1987). An inter-group perspective on group dynamics. In J. W. Lorsch (Ed.), Handbook of organizational behavior (pp 190-222). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Alderfer, C. P. & Thomas, D. A. (1988). The significance of race and ethnicity for understanding organizational behavior. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1-42). London: Wiley.

Alleman, E. & Clark, D. L. (2000). Accountability: Measuring mentoring and its bottom lineimpact. Review of Business, 21(1/2), 62-67.

Allen, T. D., Aby, L.T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 89(1), 127-136.

Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (1996). The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press.

Bell, E.L. (1990). The bicultural life experience of career-orientated black women. Journal of Organizational Behavior, 11, 459-477.

Bell, M.P. (2006). Diversity in organizations. Mason, OH: Thomson South-Western.

Berscheid, E. (1985). Interpersonal attraction. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology. New York, NY: Random House.

Blake-Beard, S. (1999). The costs of living as an outside within: An analysis of the mentoring relationships an career success of black and white women in the corporate section. Journal of Career Development, 26(2), 21-36.

Blake-Beard, S. D. (2003). Critical trends and shifts in the mentoring experiences of professional women. CGO Insights, No. 15. Boston, MA: CGO, Simmons School of Management.

Blake-Beard, S. & Murrell, A.J. (2006). The Executive Leadership Council's guide to effective mentoring relationships. Washington, D.C.: Executive Leadership Council.

Brief, A. P. & Hayes, E. L. (1997). The continuing "American Dilemma": Studying racism in organizations. In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.), Trends in organizational behavior. New York, NY: John Wiley & Sons.

Burt, R. S. (1992). Structural holes. Cambridge: Harvard University Press. Caproni, P. J. (2005). Managing cultural diversity. Management skills for everyday life: The practical coach (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Catalyst. (2006). Connections that count: The informal networks of women of color in the United States. New York, NY: Catalyst.

Catalyst. (1999). Women of color in corporate management: Opportunities and barriers. New York, NY: Catalyst.

Catalyst. (2001). Women of color executives: Their voices, their journeys. New York, NY: Catalyst.

Clawson, J. G. & Kram, K. E. (1984). Managing cross-gender mentoring. Business Horizons, May/June, 22-32.

Clutterbuck, D. & Ragins, B. R. (2002). Mentoring and diversity: An international perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Cox, T. H. & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. Academy of Management Executive, 5(3), 45-56.

Cox, T. & Nkomo, S. (1986). Differential performance appraisal criteria: A field study of black and white managers. Group and Organization Studies, 11, 101-119.

Cox, T. & Nkomo, S. M. (1990). Invisible men and women: A status report on race as a variable in organization behavior research. Journal of Organizational Behavior, 11(6), 419-431.

Crosby, F. J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A. J. Murrell, F. J. Crosby & R. J. Ely (Eds.), Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Cross, W. (1991). Shades of Black: Diversity in African-American identity. Philadelphia: Temple University Press.

Curtis, J. W. (2004). Balancing work and family for faculty: Why its important. Academe, 90(6), 21-24.

Daley, D. M. (1996). Paths of glory and the glass ceiling: Differing patterns of advancement among women and minority federal employees. Public Administration Quarterly, 20(2), 143-162.

Dickens, F. & Dickens, L. (1982). The black manager. Amacom Publishing

Dreher, G. F. & Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional and technical positions. Journal of Applied Psychology, 75, 539-546.

Dreher, G. F. & Chargois, J. A. (1998). Gender, mentoring experiences, and salary attainment among graduate of historically black university. Journal of Vocational Behavior, 53, 401-416.

Dreher, G. F. & Cox, T. H. (1996). Race, gender and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. Journal of Applied Psychology, 81, 297-308.

Eby, L. T. & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Patterns and outcomes. Group & Organization Management, 27(4), 456-479.

Eby, L. T., Butts, M., Lockwood, A. & Simon, S. A. (2004). Proteges' negative mentoring experiences: Construct development and nomological validation. Personnel Psychology, 57, 411-447.

Eby, L. T., McManus, S., Simon, S. A. & Russell, J. E. A. (2000). An examination of mentoring from the protégé's perspective. Journal of Vocational Behavior, 57, 42-61.

Eddleston, K. A., Baldridge, D. C. & Veiga, J. F. (2004). Towards modeling the predictors of career success: Does gender matter? Journal of Managerial Psychology, 19(4), 360-385.

Enser, E. A. & Murphy, S. E. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity and contact on mentor relationships. Journal of Vocational Behavior, 50, 460-481.

Ensher, E. A. & Murphy, S. E. (this volume). E-mentoring: Next generation research, strategies and suggestions. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), Handbook of mentoring: Theory, research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Erkut, S. & Mokros, J. R. (1984). Professors as models and mentors for college students. American Educational Research Journal, 21(2), 399-417.

Essed, P. (1991). Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory. Newbury Park, CA: Sage

Feagin, J. R. (1987). Changing black Americans to fit a racist system? Journal of Social Issues, 41(1), 85-89.

Fletcher, J. & Ragins, B. R. (this volume). Stone center relational theory: A window on relational mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), Handbook of mentoring: Theory, research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ford, D. L. & Wells, L. (1985). Upward mobility factors among black public administrators: The role of mentors. Centerboard: Journal of the Center for Human Relations, 3(1), 33-48.

Foreman, C. H. (2000). Facing up to racial disparity. The Brookings Review, 8(2), 29-30. Friedman, R. (1996). Defining the scope and logic of minority and female network groups: Does separation enhance integration? In G. Ferris (Ed.), Research in personnel and human resource management, (pp. 307-349). Greenwich, CT: JAI Press.

Friedman, R. Kane, M., & Cornfield, D. B. (1998). Social support and career optimism: Examining the effectiveness of network groups among black managers. Human Relations, 51(9), 1155-1177.

Frooman, J. & Murrell, A. J. (2005). Stakeholder influence strategies: The roles of structural and demographic determinants. Business and Society , 44(1): 3-31.

Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. Journal of Vocational Behavior, 65: 134-156.

Guinier, L. & Torres, G. (2002). The miner's canary: Enlisting race, resisting power and transforming democracy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. American Journal of Sociology, 78, 1360-1380.

Harrison, D.A., Price, K.H., & Bell, M.P. (1998). Beyond relationship demography: Time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. Academy of Management Journal, 41(7), 96-107.

Hayes-James, E. (2000). Race-related differences in promotions and support: Underlying effects of human and social capital. Organizational Science, 11(5), 493-508.

Helms, J. E. (1990). Black and white racial identity. New York: Greenwood.

Herbert, J. (1989). Black entrepreneurs and adult development. New York, NY: Praeger Press.

Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. Annual Review of Psychology, 53, 575 - 586.

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. Academy of Management Review, 26, 264-298.

Higgins, M. C. & Thomas, D.A. (2001). Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships. Journal of Organizational Behavior, 22, 223-247.

Hyun, J. (2005). Breaking the bamboo ceiling: Career strategies for Asians. New York, NY: HarperCollins.

Ibarra, H. (1993). Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework. Academy of Management Review, 18(1), 56-87.

Ibarra, H. (1995). Race, opportunity and diversity of social circles in managerial networks. Academy of Management Journal, 38(3), 673-703.

Jackson, S.E. & Ruderman, M.N. (1995). Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Jones, R. E. (1991). Black psychology (3rd Ed.), Hampton, VA: Cobb & Henry.

Kaplan, S. E., Keinath, A. K. & Walo, J. C. (2001). An examination of perceived carriers to mentoring in public accounting. Behavior Research in Accounting, 13, 195-220.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal, 26, 608-625.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Co.

Kram, K. E. (1988). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Lancaster, H. (1997). Managing your career: How women can find mentors in a world with few role models. Wall Street Journal, April 1, B1.

Lankau, M. J. & Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. Academy of Management Journal, 45(4), 779-790.

Leana, C., & Van Buren, H. 1999. Organizational social capital and employment practices. Academy of Management Review, 24: 538-555.

Marsden, P.V. (1988). Homogeneity in confiding relations. Journal of Social Networks, 10, 57-76.

Marsden, P.V. & Campbell, K.E. (1984). Measuring tie strength. Social Forces, 63, 482-501. MentorNet. (2004). E-mentoring for women of color in engineering and science: Final report to the engineering information foundation. http://www.mentornet.net/documents/files/WomenofColorFinalReportMay2004.pdf

Miller, K. S. & Dreger, R. M. (1973). Comparative studies of blacks and whites in the United States. New York, NY: Seminar Press Inc.

Minnich, E. K. (1991). Discussing diversity. Liberal Education, 77(1), 2-7.

Murrell, A. J. (1997). To identify or not to identity: Preserving, ignoring and sometimes destroying social identity. In S. Fiske & J. Eberhardt (Eds.), Racism: The problem and the response, (pp. 18-201). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Murrell, A. J. (1999). Black women, careers and family. In N.J. Burgess, E. Brown, & S. Turner (Eds.), African american women: An ecological perspective. Ann Arbor, MI: Garland Press.

Murrell, A. J. & Hayes-James, E. (2001). Gender and diversity within organizations. Sex Roles, 45 (5/6), 243-257.

Murrell, A. J., Blake-Beard, S. D., Porter, D. M. & Williamson, A. (under review). Interorganizational formal mentoring: An innovative approach for cultivating diverse organizations.

Murrell, A.J., Crosby, F. J. & Ely, R. J. (1999). Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Murrell, A. J. & Tangri, S. S. (1999). Mentoring at the margin. In A.J. Murrell, F.J. Crosby & R. J. Ely (Eds.), Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Murrell, A. J. & Zagenczyk, T. (in press). Gender, race and role model status: Exploring the impact of informal developmental relationships on management careers. In M. Karsten (Ed.),

Gender, ethnicity and race in the workplace. Westwood, CT: Greenwood/Praeger Publishers. Nkomo, S. M. (1992). The emperor has no clothes: Rewriting "race in organizations." Academy of Management Review, 17(3), 487-513.

Nkomo, S. M. & Cox, T. (1990). Factors affecting the upward mobility of black managers in private sector organizations. Review of Black Political Psychology, 18(3), 39-43.

Ortiz-Walters, R. & Gilson, L. L. (in press). Mentoring in academia: An examination of the experiences of protégés of color. Journal of Vocational Behavior.

O'Neill, R. M. (2002). Gender and race in mentoring relationships: A review of the literature. In D. Clutterbuck & B.R. Ragins (Eds.), Mentoring and diversity: An international perspective (pp. 1-22). Thousand Oaks, CA: Sage.

O,Neil, R. M. & Blake-Beard, S. D. (2002). Gender barriers to the femal mentor-male protégé relationship. Journal of Business Ethics, 37, 51-63.

O'Neill, R. M. & Sankowsky, D. (2001). The Caligula phenomenon: Mentoring relationships and theoretical abuse. Journal of Management Inquiry, 10(3), 206-216.

Perrone, J. (2003). Creating a mentoring culture. Healthcare Executive, 18(3), 84-85.

Raider, H. J. & Burt, R. S. (1996). Mentoring and the boundaryless career: Lessons from the minority experience. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau, D.M. (Eds.), The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. (pp. 2187-200). New York: Oxford University Press.

Ragins, B. R. (1997a). Diversified mentoring relationships: A power perspective. Academy of Management Review, 229(2, 482-521.

Ragins, B. R. (1997b). Antecedents of diversified mentoring relationships. Journal of Vocational Behavior, 51(1), 90-109.

Ragins, B. R. (1999). Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade. In G. Powell, (Ed.), Handbook of gender and work (pp. 347-370). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ragins, B. R. & Scandura, T. A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. Journal of Organizational Behavior, 20, 493-509.

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. Journal of Organizational Behavior, 169-174.

Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. Journal of Management, 24, 449-467.

Scandura, T. A. & Viator, R. E. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentoring functions, and protégé turnover intentions. Accounting, Organizations and Society, 19(8), 717-734.

Sims, A. D. (2002). An inter-group examination of African-American executives' mentoring relationships: Traversing the invisible hurdles of corporate America. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers, The State University of New Jersey.

Steinberg, A. G. & Foley, D. M. (1999). Mentoring in the army: From buzzword to practice. Military Psychology, 11(4), 365-379.

Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity of intergroup. In S. Worchel, & W.G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (9. 7-24). Chicago, Il: Nelson.

Thomas, D. A. (1989). Mentoring and irrationality: the role of racial taboos. Human Resource Management, 28, 279-290.

Thomas, D. A. (1990). The impact of race on managers' experiences of developmental relationships. Journal of Organizational Behavior, 11, 479-492.

Thomas, D. A. (1993). Racial dynamics in cross-race developmental relationships. Administrative Science Quarterly, 38, 1690194.

Thomas, D. A. (1999). Beyond simple demography-power hypothesis: How blacks in power influence white-mentor-black-protégé developmental relationships. In A.J. Murrell, F.J.

Crosby & R. J. Ely (Eds.), Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Thomas, D. A. & Alderfer, C. (1989). The influence of race on career dynamics theory and research on minority career experiences. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), Handbook of career theory (pp. 133-158). New York: Cambridge University Press.

Thomas, D. A. & Ely, R. J. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. Harvard Business Review, September-October, 79-90.

Thomas, D. A. & Gabarro, J. J. (1999) Breaking through: The making of minority executives in corporate America. Boston: Harvard Business School Press.

Thomas, D. A. & Higgins, M. (1996). Mentoring and the boundaryless career: Lessons from the minority experience. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau, D.M. (Eds.), The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. (pp. 268-281). New York: Oxford University Press.

Thomas, D. A. & Kram, K. E. (1988). Promoting career enhancing relationships: The role of the human resource professional. In M. London & E. More (Eds.), Employee career development and the human resource professional (pp. 49-66). Wesport, CT: Greenwood.

Tomlinson, A. (2001). Concrete ceiling harder than glass to break for women of color. Canadian HR Reporter, Dec. 17, pp 7 & 13.

Tsui, A. S. & O'Reilly, C. A. (1989). Beyond simple demographic effects: The importance of relational demography in superior-subordinate dyads. Academy of Management Journal, 32, 402-423.

Tsui, A. S., Egan, T. D. & O'Reilly, C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. Administrative Science Ouarterly, 37, 549-579.

Turban, D. B. & Dougherty, T. W. (1994). Role of protégé personality in the receipt of mentoring and career success. Academy of Management Journal, 37, 688-702.

U.S. Census Bureau (2005), Fact sheet for race, ethnic, ancestry group. http://factfinder.census.gov

U.S. Equal Opportunity Commission. (2003). Table 1: Occupational employment in private industry by race/ethnic group/sex and by industry, United States. http://www.eeoc.gov/stats/jobpat/2003/national.html.

Viator, R. E. (1999). An analysis of formal mentoring programs and perceived barriers to obtaining a mentor at large public accounting firms. Accounting Horizons, 12, 37-53.

Viator, R. E. (2001). An examantion of African Americans' access to public accounting mentors: Perceived barriers and intentions to leave. Accounting, Organizations and Society, 26,541-561.

Viator, R. E. & Pasewark, W. R. (2004). Mentoring separation tension in the accounting profession: The consequences of delayed structural separation. Accounting, Organizations and Society, 20, 371-387.

Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. Research in Personnel and Human Resource Management, 22, 39-124.

Wilson, J. A. & Elman, N. S. (1990). Organizational benefits of mentoring. Academy of Management Executive, 4(4), 88-94.

SECCIÓN III
APLICACIONES DE MENTORING EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 10.

Abordando las fuentes de los daños colaterales en cuatro programas de mentoring [18, 19]

GARY M. KILBURG, TOM HANCOCK

ESTE ARTÍCULO EXAMINA LOS TIPOS de problemas recurrentes que pueden inhibir las relaciones del equipo de mentoring en los niveles escolares de kinder a grado 12 (K-12) y estrategias de intervención para remediar esos problemas. El estudio examina 149 equipos de mentoring en cuatro distritos escolares durante un período de 2 años. La colección de datos fue coordinada por el investigador que también fue el entrenador de los cuatro programas de mentoring de los distritos escolares. Cada año del estudio, la encuesta y la entrevista fueron repetidas.

Del análisis de los datos, el equipo de investigación identificó un conjunto común de problemas recurrentes durante los dos años. Las estrategias de intervención fueron identificadas, presentadas, y evaluadas. Los resultados indican la necesidad de una continua evaluación de los programas de mentoring y de las relaciones de equipo de mentoring, el compromiso financiero del distrito escolar, un riguroso proceso de selección de mentores, prestación de servicios y oportunidades de talleres para resolver problemas.

[18] Translated with permission from *Teachers College Record* Volume 108, Number 7, July 2006, pp. 1321-1338. ©2006 Teachers College, Columbia University 0161-4681. All Rights Reserved.

[19] Revisión técnica realizada por Pedro Aristeo Alvarez Maldonado, y Nora Domínguez García.

Samantha y Eloise

Samantha había trabajado como profesora de cuarto y quinto grado durante 9 años en el mismo distrito escolar. Ella tenía una excelente reputación como profesora y estaba entusiasmada con la oportunidad de convertirse en un mentor en el programa de mentores del nuevo distrito. Después de hablar con algunos de sus colegas y el director sobre el nuevo rol y las responsabilidades, aplicó para la posición como mentor. Cuando el proceso de selección se completó, Samantha fue informada de que había sido aceptada como mentora de Eloise, una profesora de primer grado en otra escuela primaria en el distrito.

Eloise y Samantha se reunieron por primera vez un día antes de que comenzara el servicio. Pasaron el tiempo discutiendo sobre los estudiantes, la cultura del distrito escolar, la administración y consejo escolar, problemas de administración del aula, y una variedad de temas que estaban en la mente de Eloise. El primer día parecía muy prometedor.

En el mes siguiente Samantha y Eloise tienen dificultades para reunirse por cuestiones de tiempo. El problema se vio agravado por el hecho de que Eloise estaba en una escuela primaria que se encontraba a una milla de distancia de la escuela de Samantha. Y se complicó aún más la situación por el tiempo de preparación que era requerido a ambas profesoras para comenzar el año escolar, además de asumir sus nuevas funciones e incrementadas responsabilidades como mentora y discípula.

Eloise necesitaba información y dirección de Samantha, pero no se estaba dando regularmente debido a la distancia, la falta de tiempo, y las obligaciones diarias de ambas. Aunque el correo electrónico era un recurso para la comunicación, el servidor no siempre estaba disponible. A ambas les habría gustado tener tiempo para las observaciones, pero desafortunadamente eso no era posible. El distrito tenía una pequeña gratificación que se pagaba por pocas actividades de mentoring, y el tiempo libre no

estaba incluido. Lo que inicialmente parecía prometedor no había dado la oportunidad para desarrollarse y tener éxito.

Al cierre del año escolar, Samantha y Eloise reflexionaron sobre sus experiencias. Caracterizaron sus relaciones como apoyo, aún con las limitaciones que existían. Samantha no estaba contenta con su falta de ayuda hacia Eloise, aunque Eloise no la culpó por ello. Ambas estaban decepcionadas y frustradas porque no habían sido capaces de reunirse regularmente. También consideraron que no era útil para el distrito escolar el poner una profesora de primer grado con un mentor que no tenía experiencia en la enseñanza en ese nivel. Al final, las dos profesoras dieron su apoyo al programa de mentoring, pero recomendaron algunas revisiones que habrían de ayudar a futuros equipos de mentoring.

La historia de Samantha y Eloise ilustra el desánimo que sienten muchos profesores nuevos y sus mentores como resultado de mentoring que no funcionó como estaba previsto. Independientemente de los beneficios que los programas formales de mentoring puedan proporcionar, es lamentable que los programas a menudo caigan presa de los problemas que inhiben la efectividad de la relación de mentoring.

El equipo de investigación reconoce que la mayoría de las relaciones de mentoring tienen éxito. Este fue el caso en los distritos escolares que este estudio reporta. Nuestra preocupación es que, independientemente de todo lo que una escuela o distrito escolar pueda hacer en la preparación de sus nuevos maestros y mentores para tener una experiencia exitosa, la orientación de las prácticas todavía están lejos de ser lo ideal. El abordar tales carencias es el objeto de este estudio de investigación. Nuestras preguntas de investigación son: (1) ¿Qué tipo de problemas encuentran los equipos de mentoring en la relación? (2) ¿Qué problemas se repiten de forma regular? (3) ¿Qué impactos tienen los procedimientos de intervención sobre los miembros quienes tienen problemas regularmente?

Para efectos de este estudio, el daño colateral se refiere al impacto negativo sobre el mentor y el profesor nuevo durante el proceso de mentoring.

Revisión de literatura

Para muchos profesores nuevos, la transición de su experiencia docente de estudiante a su primera asignación de enseñanza puede ser traumatizante, esto mismo puede ser verdad también para los mentores. Parte de la transición para el nuevo maestro y mentor es hacer frente a las responsabilidades del nuevo puesto de trabajo (mentoring), junto con otras responsabilidades que tienen. El tratar de aculturar e integrar los cambios, complejidades y realidades de la enseñanza y mentoring, junto con el trato de los problemas que normalmente se encuentran en este nuevo ambiente, puede ser una experiencia abrumadora para algunos (Corley, 1998; De Paul, 1998; Veeman, 1984).

Aunque el diseño del programa de mentoring responde a las necesidades de cada distrito escolar en cada situación, hay un amplio consenso sobre los factores que pueden influir negativamente en un programa de mentoring y en la orientación de las relaciones del equipo de mentoring. Lo siguiente es una discusión de algunos de esos factores.

Congruencia y selección

Hay indicios claros en la literatura que tanto el mentor como el nuevo profesor pueden ser presas de prácticas de congruencia ineficaces (Brock y Grady, 1998; De Paul, 2000; Huling-Austin, 1990; Kilburg, 2002, Newton et al. 1994). Cuando los distritos escolares limitan el número de factores de congruencia, los resultados pueden tener un impacto negativo, no sólo en la relación de mentoring, sino sobre el proceso de mentoring. Estos factores incluyen el trabajo en el mismo plantel (Brock & Grady; Ganser, 1995); intereses similares y filosofía (De Paul), la voluntad

de trabajar con el nuevo maestro (Brewster &Railsback, 2001; De Paul; Kilburg); fuertes habilidades interpersonales (Kilburg); mismo grado de nivel y materia (Block & Grady; Ganser); experiencia (Ganser), y la experiencia en una variedad de áreas (Brewster & Railsback; De Paul; Kilburg).

Tiempo

La falta de tiempo es otro factor que repercute negativamente en la calidad de la relación de mentoring y en algunos casos puede determinar si la relación será un éxito o un fracaso (Ganser et al. 1998; Guyton & McIntyre, 1990). En un estudio realizado por la Fundación Nacional para la Mejora de la Educación (1999), "38 por ciento de los discípulos que trabajan con mentores pocas veces al año reportan mejoras sustanciales en sus habilidades de enseñanza. Esa cifra salta a un impresionante 88 por ciento para los que trabajan con mentores al menos una vez a la semana" (p. 5). Otros estudios han demostrado que cuando a los mentores y discípulos se les da tiempo para reunirse, el resultado final es generalmente una relación que exhibe confianza, respeto, y una verdadera preocupación por los otros (Arends, 1998; Latham, Gitomer, y Ziomek, 1999; Tauer, 1998). Sin embargo, cuando el tiempo se reduce debido a la distancia entre planteles, tiempo parcial contra tiempo completo de enseñanza, horarios ocupados, o la falta de tiempo, es probable que la relación sea impactada de manera negativa, y la experiencia de mentoring puede ser vista como un gesto simbólico.

Apoyo emocional

El apoyo emocional es otro factor que puede afectar la calidad de relación de mentoring. Newton et al. (1994) escribió que una de las necesidades más fuertes que tienen los nuevos profesores es el apoyo emocional. Como nuevos profesores se adaptan a una nueva carrera y están continuamente en la línea con los padres,

estudiantes y administradores, y necesitan saber que alguien está dispuesto a apoyarlos. El prestar ese apoyo es importante, porque ayuda al nuevo profesor a entender que él o ella son valorados y que alguien está allí para escucharlo y cuidarlo. Cuando el apoyo emocional es limitado o no es proveído, el nuevo profesor puede sentirse inseguro, frustrado y con falta de confianza (Brewster & Railsback, 2001; Kilburg, 2002).

Comunicación y entrenamiento

Al igual que los buenos profesores ajustan su enseñanza y comunicación para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, los mentores necesitan ajustar la forma de comunicarse y expresarse para satisfacer las necesidades del nuevo profesor. Según Newton et al. (1994), los mentores deben estar dispuestos a comunicar su creencia en el nuevo profesor y proporcionarles dirección y al mismo tiempo permitirles tomar decisiones por sí mismos. Boreen, Johnson, Niday y Potts (2000) y Kinlaw (1999) argumentan que la buena comunicación y entrenamiento pueden ayudar a fortalecer la colaboración y la reflexión en acción, que a su vez contribuye a la realización y el desarrollo profesional del discípulo y el mentor.

Cuando un mentor no es experto en esas áreas previamente identificadas, el resultado puede ser que el mentor dirija, comande o tenga autoridad sobre el nuevo profesor, y reduzca o elimine la participación de él o ella, o simplemente se cierre y elija no colaborar con el nuevo profesor (Boreen et al., 2000; Brewster & Railsback, 2001; Kinlaw, 1999; Weeks, 1992). Por desgracia, cuando la comunicación se minimiza y no es una prioridad para uno o ambos miembros del equipo de mentores, podemos esperar ver una relación que no está funcionando a su máximo potencial. La comunicación es una habilidad y no todos los adultos son hábiles en comunicarse con otros, como él o ella puede hacerlo con sus estudiantes. Por esta razón, el personal del distrito escolar debe estar atento en la selección de mentores y el

entrenamiento, que es tan importante para el desarrollo profesional de la relación del equipo de mentoring (Kilburg, 2002).

Cambio y conflicto

Para muchos, la realidad de la primera enseñanza y la asignación de mentoring puede ser una experiencia reveladora. El manejar una gran cantidad de trabajo mientras se toma una función adicional, sin alterar sus funciones y responsabilidades actuales, puede complicar la vida de un profesor. Añade a esto, las complejidades de trabajar con los padres y los estudiantes, y tratando de adaptarse a un nuevo entorno. Todos estos factores puede tener un efecto dramático en cómo el proceso de mentoring se lleva a cabo (Corley, 1998; Veeman, 1984). Cambiar puede complicar seriamente la vida. Así, un problema pequeño o diferencia de opinión puede aumentar debido a la ansiedad y la frustración que uno o ambos de los miembros del equipo de mentores sienten en sus vidas que son cada vez más complejas y cambiantes.

Aunque el cambio no es visto necesariamente como algo negativo, éste puede impedir el proceso de mentoring. Kilburg (2002) sugirió que conociendo que algunos equipos de mentoring podrían encontrar problemas, se debería ayudar a los que están planificando y coordinando los programas de mentoring, desarrollar estrategias para abordar las cuestiones de cambio y ofrecer expectativas más realistas de los problemas potenciales. Lamentablemente, es importante recordar que aunque el cambio puede ser planeado, no siempre es anticipado o apreciado. Ya que Fullan y Stiegelbauer (1991) nos recuerdan, "El cambio está en todos lados, el progreso no" (p. 345).

Este estudio de investigación

Los programas suelen ser eficaces cuando los programas de mentoring funcionan de una manera que educan y apoyan al

produjo un año después del primero. Por lo tanto, el investigador no

que los equipos de mentoring habían encontrado con regularidad. Durante la última mitad de cada taller, los participantes discutieron sus comentarios de la entrevista y el investigador grabó las respuestas. La misma encuesta y el protocolo de debate fueron utilizados en el segundo año de estudio con nuevos mentores y nuevos profesores. El proceso de evaluación era parte de una evaluación continua del programa de mentoring y la relación del equipo de mentoring. El investigador no indujo a los participantes a responder en alguna forma específica.

En el segundo paso, las encuestas se leyeron una a la vez y se grabaron los problemas. Los problemas comunes fueron identificados en las encuestas. Se consultó a otro entrenador sobre los problemas identificados. Las discusiones respecto a las encuestas fueron analizadas al reflejarlas en los datos y reduciéndolas de manera manejable. Esto permitió al equipo de investigación compilar una lista de categorías para identificar los problemas que encontraban los equipos de mentoring.

El tercer paso consistía en identificar los problemas recurrentes, de la lista de los problemas identificados en el paso dos, que habían encontrado los equipos de mentoring. Los miembros de los equipos de mentoring que habían identificado los problemas recurrentes en las encuestas fueron entrevistados en grupos pequeños en lugares individuales durante el año escolar. El objetivo era recoger datos de entrevistas a profundidad que proporcionaran una imagen clara de las repercusiones negativas de los problemas recurrentes en la relación.

El entrevistador tomó notas de campo que dieran más detalles a los datos de la encuesta, para transcribirlos inmediatamente después de cada sesión. Normalmente, las entrevistas se llevaron a cabo como parte de los cuatro talleres en que participaron los miembros del equipo de mentoring, durante el año escolar. El tiempo concedido para cada entrevista de grupo era normalmente de 30 minutos en promedio. Entre 10 y 14 miembros del equipo de mentoring fueron entrevistados en una sección individual en uno de los planteles del distrito escolar, en un promedio de 50

minutos de duración. Las entrevistas se llevaron a cabo para discutir los problemas que los equipos de mentoring fueron encontrando en forma regular y ayudar a formar una imagen más clara de los daños colaterales que se estaban produciendo para ambos miembros del equipo.

De los datos recogidos en los tres primeros pasos, el equipo de investigación aplicó un criterio de selección para determinar qué problemas serían abordados a través de procedimientos de intervención. Para alcanzar el nivel de selección, el problema tenía que ocurrir de forma regular, durante al menos cuatro meses y presentarse en el 50% de los equipos de mentoring que tenían problemas recurrentes.

En la cuarta etapa, las estrategias de intervención fueron seleccionadas después de que el coordinador de investigación se reuniera con el coordinador de mentoring en la oficina principal del distrito escolar. La responsabilidad del investigador principal era proporcionar los datos con respecto al problema recurrente o problemas y después ayudar al coordinador de mentoring para decidir y para poner en práctica una estrategia de intervención. Después de que se aplicó la estrategia de intervención, los miembros del equipo de mentoring fueron entrevistados acerca de la estrategia con el fin de determinar su éxito o fracaso.

Resultados

En respuesta a las dos primeras preguntas de la investigación sobre los tipos de problemas que encontraron los equipos de mentoring y los tipos de problemas que dichos equipo encontraron en forma regular, los datos indicaron los siguientes resultados.

El primer año

Durante el primer año del estudio, la tasa de rentabilidad media para las cuatro entrevistas fue del 94%. De los 44 equipos de

mentoring, el 75% (33) dijeron que no tenían problemas, se mostraron satisfechos y que la experiencia de mentoring había sido muy útil. Los 11 restantes identificaron una variedad de problemas en su relación de mentoring. Después de ser identificaros todos los problemas, los 11 miembros del equipo fueron entrevistados para determinar cuáles de esos problemas eran recurrentes.

Un hallazgo interesante en relación con los equipos de mentoring que estaban encontrando problemas recurrentes, era que un problema manifestaba a otro. El tiempo era típicamente el factor común en todos los problemas. El cuadro 1 indica los tipos de problemas comunes encontrados por los equipos de mentoring y una lista de problemas recurrentes que originaron problemas con la relación de mentoring.

El segundo año

La tasa de rentabilidad media para las cuatro encuestas, en el segundo año del estudio, fue del 96%. Setenta y ocho de los 105 equipos encuestados eran de dos distritos escolares nuevos que no habían sido parte del primer año de estudio. De los 78, 17 equipos indicaron que estaban teniendo problemas ocasionales en sus relaciones. De los dos distritos que habían participado en el primer año de estudio, 7 de los 27 nuevos equipos de mentoring señalaron problemas.

De los 17 equipos de mentoring entrevistados, que estaban enfrentando algunos problemas, 10 dijeron que tenían problemas de manera recurrente. Los dos distritos escolares que participaron en el primer y segundo año del estudio, encontraron que 3 de los 7 equipos de mentoring también se enfrentaban a problemas de forma regular (Cuadro 2).

Cabe señalar que, durante el primer y segundo años del estudio, los problemas recurrentes eran esencialmente los mismos. Al considerar si este hallazgo de consistencia podría o

no ser un elemento de nuestra evaluación, no pudimos identificar ninguna variable asociada o tendenciosa.

Cuadro 1. Problemas Comunes Encontrados por los Equipos de Mentoring, Año 1

Todos los problemas encontrados	Problemas recurrentes
(1) Diferente nivel de grado	(1) Falta de tiempo para observar y reunirse
(2) La falta de tiempo	(2) Diferente escuela
(3) Conflictos de personalidad	(3) Diferente materia
(2) Diferente especialidad	
(3) Entrenamiento pobre por el mentor	
(4) Diferente escuela	(4) Diferente especialidad
(5) Diferente materia	(5) Diferente grado escolar
(6) Dificultad de colaboración entre participantes	(6) Escasa de relación entre el nuevo profesor y los mentores. Esto normalmente incluye uno o más problemas identificados en la lista de problemas comunes en el año 1 del estudio
(7) El mentor era sólo un profesor de segundo año	7) Escasa comunicación y habilidades de eutrenamiento
(10)El profesor nuevo no está dispuesto a recibir consejos	(8) Falta de apoyo emocional
(11) Poca capacidad de resolver problemas	
(12) Mala relación entre el nuevo profesor y el nuevo mentor (una categoría que identificaron los mentores y los profesores nuevos que típicamente incluyeron nna comnnicación de problemas identificados)	
(13) La falta de apoyo emocional	

Respuesta de profesores a los procesos de intervención

Una vez que un equipo de mentoring había sido identificado por tener uno o varios problemas que estaban afectando negativamente su relación de trabajo, procedimientos de intervención fueron introducidos por el coordinador o entrenador del programa de mentoring (Es importante señalar que cada uno de los 35 equipos de mentoring encontraron múltiples problemas durante su relación de compañeros).

Cuadro 2. Los problemas comunes encontrados por los equipos de mentoring, Año 2

Todos los problemas encontrados	Problemas recurrentes
(1) La falta de tiempo	(1) La falta de tiempo
(2) Sobre dependencia en el mentor	(2) El mentor y el profesor en diferentes planteles
(3) Diferente plantel	
(4) Diferente materia	(3) Mentor y profesor nuevo con diferente materias
(5) Diferente nivel	
(6) Diferente especialidad	(4) Algunos profesores nuevos comparten el mismo mentor
(7) Indisposición para colaborar	
(8) Conflictos de personalidad	(5) Mala relación entre el mentor y el nuevo profesor
(9) El mentor fue voluntariado por el director	
(10) El nuevo profesor no está dispuesto a seguir el consejo	(6) Escasa comunicación y habilidades de entrenamiento
(11) La falta de confianza del mentor	
(12) Mentor demasiado autoritario	(7) La falta de apoyo emocional
(13) Escasa comunicación y entreuamiento	(8) Conflictos de personalidad
(14) Mala relación entre el mentor y el nuevo profesor	
(15) La falta de apoyo emocional	

Después de que se introdujera la intervención, cada equipo de mentoring dio actualizaciones periódicas sobre la eficacia de cada estrategia de intervención. El investigador principal y formador de los programas de mentoring complementó las encuestas con entrevistas informales y conversaciones con los miembros del equipo de mentoring antes y después de los talleres, y por e-mail. Los coordinadores del programa de mentoring también jugaron un papel importante en el suministro de información a través de reuniones periódicas con el entrenador principal sobre los problemas a los que se enfrentaban algunos de los equipos. La confidencialidad se mantuvo durante estas reuniones.

El investigador principal y el formador observaron que los profesores eran bastante claros en sus conversaciones, dando tanto opiniones positivas como negativas. Por ejemplo, en varias ocasiones, varios profesores compartieron que "el distrito escolar podría haber hecho un mejor trabajo en la selección de sus mentores." Cuando se les preguntó por qué se sentían de esa manera, respondieron que sus mentores no estaban en la misma escuela, o en el mismo grado escolar, o en la misma materia o especialidad. Para efectos de confidencialidad, el término profesor nuevo ha sido sustituido por el nombre del profesor. A continuación se presentan las respuestas de los profesores para los procedimientos de intervención.

Todos los 35 profesores que encontraron problemas, identificaron al tiempo como el factor que más negativamente afectó su relación de mentoring. Los profesores dijeron que tener tiempo para reunirse era especialmente difícil, cuando cada miembro del equipo se encontraba en una ubicación diferente. El uso del correo electrónico y del teléfono, y la reunión fuera de la escuela, fueron vistos como propuestas positivas por el coordinador de mentoring, aunque un pequeño número de equipos de mentoring ya estaban utilizando el e-mail.

Desafortunadamente, el servicio de correo electrónico no siempre fue confiable. Varios de los profesores veteranos sugirieron que los nuevos profesores a quienes asesoraban, se

sentían incómodos de pedir a sus mentores que se tomaran tiempo fuera del día escolar para reunirse con ellos, a pesar de que se les había dicho que estaba bien hacerlo. Al menos en tres casos, los mentores, dijeron que no podían responder de manera oportuna a los nuevos profesores a causa de sus apretadas agendas. De acuerdo con estos mentores, utilizar el correo electrónico y el teléfono no era considerado una opción viable.

Para un nuevo profesor, las intervenciones fueron simplemente ignoradas. Continuó argumentando que "él no tenía tiempo para reunirse con el mentor o planear las lecciones". Al final le dijo tanto el coordinador de mentoring como a su mentor que no tenía ninguna opción en el asunto. Como resultado de esa confrontación él dijo lo siguiente:

> "Supongo que realmente lo hice mal. Yo no pensaba que tendría tanto que hacer en todo el tiempo, y nunca me parecía llegar al final. Lo más fácil era no enfrentar el problema, pero eso no lo hizo desaparecer. Cuando fui confrontado por el coordinador y el mentor, ahí fue cuando supe que debía cambiar o que no iba a terminar. . . estaba yo utilizando el tiempo como una excusa para no hacer lo que debería hacer."

La mayoría de los miembros del equipo de mentoring entendieron que el tiempo sería un problema. También entendieron que era difícil para los administradores cambiar su horario para que hubiera tiempo para reunirse. Como resultado, la mayoría de los miembros del equipo estaban dispuestos a trabajar acerca de la preocupación del tiempo; como un equipo de mentoring señaló:

> "Teníamos entendido que probablemente no tendríamos el tiempo necesario para llevar a cabo todas las conversaciones de mentoring que necesitábamos. Así que hicimos lo mejor que pudimos".

En un caso, un profesor veterano fue sustituido como mentor debido a los comentarios negativos realizados en relación a la Junta del distrito escolar de directores y el director. El mentor estaba muy enojado por haber sido sustituido e indicó que creyó que "la

administración y la Junta de la escuela fueron por mí". El nuevo profesor sintió un gran alivio porque ya no tenía que escuchar las quejas constantes del mentor con respecto del consejo escolar y la administración. El nuevo profesor consideró que el coordinador de mentoring buscaba sólo sus intereses, especialmente cuando a él se le dio un nuevo mentor. Esto lo vio como un paso positivo, no sólo para sí mismo, sino también para el programa de mentoring. Uno de los comentarios del nuevo profesor capta su alivio:

> "Nunca he tenido antes una situación como ésta, de que alguien sólo quería quejarse todo el tiempo de la administración y el consejo escolar, incluso cuando estaba asesorándome. Fue horrible. . . Me estaba preguntando si los demás se habían encontrado con la misma cosa. Cuando el coordinador de mentoring y el superintendente hablaron conmigo acerca de lo que estaba pasando, fue un gran alivio. Sentí como una enorme roca había sido levantada de mis hombros."

Tres nuevos especialistas para un distrito escolar experimentaron el tener sólo un especialista en educación que compartían como su mentor. El programa de mentoring no les dio ninguna otra opción. Como resultado, los nuevos especialistas consideraron que no se les daba la ayuda adecuada que necesitaban para hacer su trabajo. A pesar de que entendieron las razones por las que el distrito no les dió más ayuda, eso no alivió la ansiedad y la frustración que sentían casi todos los días. Al menos para un nuevo especialista, "me sentí como si estuviera abandonado en el frío con muy poco apoyo". Más aún, otro especialista expresó su frustración de la siguiente manera:

> "Es difícil para mí creer que el distrito escolar sacó algunos de los especialistas veteranos y después contrató a especialistas con experiencia limitada en los próximos 2 años. Lo malo de esto es que todos nosotros tenemos tales cargas de trabajo, incluyendo nuestro mentor, que rara vez conseguimos hablar entre nosotros que no sea en nuestras reuniones de caso."

Siete equipos experimentaron conflictos de personalidad y no fueron capaces de resolver los conflictos sin la mediación de los

coordinadores de mentoring. De acuerdo con los coordinadores, todos menos uno de los conflictos fue resuelto. Tanto mentores como los nuevos profesores de los equipos que tuvieron éxito en la solución de conflictos parecen estar de acuerdo que "ellos apreciaron mucho el valioso esfuerzo que su coordinador de mentoring había hecho en su favor". También dijeron "estamos agradecidos por la resolución de problemas de tiempo que se nos dio en los talleres para hablar sobre los problemas que estábamos teniendo y de cómo podíamos lidiar con ellos de una manera más efectiva".

En una sesión de mediación, el mentor reconoció lo siguiente "Yo había comunicado información al nuevo profesor que no era adecuada, pero no lo supe hasta que el coordinador de mentoring me lo hizo ver". Sin embargo, eso no sucedió sino hasta que el nuevo profesor había confiado que la relación "simplemente no estaba funcionando y decidió hablar primero con el coordinador de mentoring". Sólo un equipo consideró que el proceso de mediación no funcionó para ellos. Tanto el mentor como el profesor nuevo consideraron que "desde el principio no sentían que fueran una buena pareja, y realmente no hizo ninguna diferencia lo que el coordinador hiciera, simplemente no parecía funcionar".

Cuando se les preguntó por qué la relación no estaba funcionando tan bien como debería, la respuesta del mentor fue, "Nuestras personalidades son tan diferentes, y ambos tenemos personalidades bastante fuertes, por lo que el dar y tomar que esperábamos simplemente no se dio". Al final, tanto el mentor como el maestro nuevo acordaron desacordar.

Doce mentores no estaban en las mismas escuelas que las de los nuevos profesores. La intervención que se dio en la mayoría de los casos fue la de disponer de un mentor diferente en la escuela en la que el nuevo maestro estaba enseñando. Desafortunadamente, este proceso lleva tiempo. En varios casos, los mentores se sintieron desplazados por otra persona que tomó su lugar como mentor. Otros mentores sintieron alguna sensación

de alivio al no tener que soportar el peso de ayudar al discípulo todo el tiempo. Un mentor comentó:

> "No es que no quiera ayudar. . . Me sentía responsable de buscar oportunidades para reunirnos, que no siempre funcionaban, porque estábamos en diferentes escuelas".

Varios profesores nuevos que habían sido asignados a un nuevo mentor parecieron estar de acuerdo en que "el coordinador de mentoring debió haber hecho esa asignación al principio, en lugar de esperar hasta que surgiera un problema". Sin embargo, los maestros dijeron en las conversaciones individuales que se sintieron apoyados por la acción del distrito. El comentario de un nuevo profesor pareció reflejar cómo se sentían los demás: "No comprendí por qué se les asignó un mentor de otro edificio, pero cuando se enteraron de que se estaba convirtiendo en un problema, actuaron muy rápido para reubicarlos". En seis casos, los nuevos profesores ya habían buscado mentores informales en las escuelas donde estaban dando clases.

En consecuencia, cada uno se sentía muy cómodo con la nueva asociación y no querían que el distrito escolar les asignara a un mentor. El coordinador de mentoring estuvo de acuerdo con tal solicitud.

Todos los 35 profesores nuevos, dijeron que el apoyo emocional fue un aspecto crítico en la relación con su mentor. Desafortunadamente, algunos de los nuevos profesores consideraron que no estaban recibiendo ese apoyo, incluso después de que lo mentores habían recibido entrenamiento en cómo desarrollar relaciones de apoyo en talleres y capacitación en el servicio. Un nuevo profesor dijo: "No creo que la formación recibida de mi mentor fuera de gran utilidad. A pesar de que ello me proporciona un cierto apoyo, no fue suficiente para hacer la diferencia". Por otro lado, casi todos los mentores consideraron que estaban haciendo su trabajo y proporcionaban el apoyo emocional necesario.

Es interesante observar que en dos casos, los mentores no estaban de acuerdo con el tipo de apoyo emocional que necesitaban los nuevos profesores. Creían que los nuevos profesores necesitaban tratar estos asuntos por su propia cuenta. En otras palabras, como un nuevo profesor sugirió, "Arrojado a la fosa de los leones".

Los procedimientos de intervención que se introdujeron incluyeron la resolución de problemas de tiempo en los talleres y las reuniones con los coordinadores de mentoring para iniciar un diálogo con el mentor y el nuevo profesor. Para la mayoría, estas intervenciones fueron de utilidad. Aunque muchos de los mentores se sentían que estaban haciendo lo que se suponía, lo que muchos observan es que, "comenzaron a darse cuenta en las conversaciones que [ellos] estaban teniendo con el coordinador, que hay grados de apoyo, y lo que puede funcionar para un profesor nuevo no funciona para otro. Esa fue la información útil".

Siete de los nuevos profesores no tenían mentores con experiencia de enseñanza en el nivel que le fueron asignados a enseñar. La intervención de 3 de los 7 fue pedir otro profesor veterano que había enseñado en ese nivel, junto con el mentor original. La mayoría de los nuevos profesores manifestaron su satisfacción con el nuevo mentor, pero también indicaron que esto era algo que debería haber ocurrido al principio del año escolar, cuando los mentores fueron asignados a los nuevos profesores. Un comentario hecho por un mentor también fue apoyado por tres de los nuevos profesores:

"El distrito escolar debió haber sabido que esto no iba a ser una buena jugada para nosotros, pero después se daban cuenta de que había un problema, siempre nos ayudaban cuando los necesitábamos". Dos de los 4 nuevos profesores a quienes no se les asignó un segundo mentor, ya habían hecho contacto con un profesor en su nivel de grado en su escuela y no necesitaron un mentor asignado. Los profesores nuevos expresaron:

> "Ambos nos sentimos decepcionados de que el distrito escolar no nos proporcionara los mentores que imparten en el mismo grado escolar, pero en este momento, estamos muy contentos con el mentor que tenemos ahora, sobre todo porque lo elegimos".

Uno de los coordinadores de mentoring hizo el siguiente comentario, que fue útil para comprender por qué algunas de las escuelas no asignaron un profesor veterano en la misma escuela:

> "Nos damos cuenta de que la colocación en el nivel de grado es en realidad la situación ideal para el mentor y el nuevo profesor, pero cuando no tienes un profesor veterano de al menos 3 años de experiencia requerida por el programa de mentores, entonces usted tiene que hacer lo mejor".

En un caso, el mentor no proporcionó el tiempo o el apoyo necesario al nuevo profesor. La intervención empleada era el principal complemento para los esfuerzos del mentor para servir como una persona de recursos adicionales al nuevo profesor. El director asumió este papel porque no hay otros profesores veteranos disponibles para hacerlo. De acuerdo con el nuevo profesor, "Este arreglo realmente no funcionó muy bien. El director fue muy agradable al tratar de ayudarme, pero él no tenía el tiempo que yo requería y yo odiaba estar molestándolo con preguntas, cuando él estaba tan ocupado con sus deberes". El nuevo profesor también compartió con el coordinador de mentoring, que:

> "El programa de mentoring, en su mayor parte, no fue de mucha ayuda. Desafortunadamente, no tenían otro profesor con experiencia en mi área y el director consideró que excusar al mentor puede causar algunos problemas, por lo que dijo que estaría más que dispuesto a ayudarme. Desafortunadamente, no funcionó tan bien como lo planeó."

Por último, en un caso, un profesor veterano fue ordenado por su director para ser un mentor. En una discusión con el entrenador del programa, el mentor dijo, "sentí que el administrador estaba respondiendo a una solución fácil para el nuevo profesor, y ciertamente no me sentí valorado en el procedimiento de

selección. Fue en cuestión de "tú vas a hacer esto y sin hacer preguntas".

El mentor también indicó al comienzo del año, "yo no tengo el tiempo para asesorar a alguien nuevo porque no se me dio la oportunidad de escoger. Tengo que decir que estoy bastante molesto con este acuerdo, pero lo haré de todos modos". Cuando el nuevo profesor descubrió que el profesor veterano no se había ofrecido voluntariamente, ella dijo, "No puedo creer que a mi mentor se le dijo que tendría que asesorarme. Hablar sobre un tema forzado. Estoy extremadamente incómoda, incluso con hacer esto en este momento". Después de que el coordinador de mentoring escuchó sus preocupaciones, decidieron continuar la relación, y el coordinador supervisaría su progreso. El coordinador de mentoring también se reunió con el director para hablar con él, acerca del por qué se requiere un profesor veterano como mentor.

Después de un mes, tanto el mentor como el profesor nuevo se sintieron más cómodos con la relación. A pesar de que todavía tenían problemas, su nivel de comodidad se hizo más pronunciado y positivo. Al final del año escolar, ambos acordaron en que "la experiencia de mentoring valía la pena, pero no el proceso de selección".

Conclusiones

Este estudio ha tratado de iluminar algunos de los problemas que los equipos de mentoring encontraron de manera recurrente y sus respuestas a la intervención de los procedimientos que se introdujeron. Mediante la introducción de las distintas intervenciones en los procedimientos, a los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa de mentoring se les dio la oportunidad de articular los retos a que se enfrentan. Al reflexionar y verbalizar sus prácticas, todos los coordinadores del programa de mentoring y la mayoría de los mentores y nuevos profesores fueron capaces de entender mejor los problemas

encontrados y tratar con éstos de una manera más eficaz. El valor potencial de esta práctica es que proporciona a los distritos escolares y al personal de la universidad otros lentes a través de los cuales pueden observar los retos encontrados por los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa de mentoring.

Los investigadores creen que el valor real de este estudio se basa en documentar una visión más completa de los problemas que encontraron los coordinadores del programa de mentoring y los equipos de mentoring en su trabajo, a través del proceso de transición de desarrollo y mantenimiento de nuevos programas de mentoring y las relaciones de mentoring. La planificación y realización de conversaciones regulares con los equipos de mentoring respecto a sus prácticas, ayudan a construir confianza y una cultura profesional que valora las relaciones, reflexiones y prácticas de colaboración.

Algunas de esas conversaciones, que se incluyen en las recomendaciones, necesitan explorar la autoevaluación como parte del proceso de reflexión. Parte del manejo saludable de cualquier programa de mentoring es desarrollar un proceso de evaluación que esté en el mejor interés de todos los participantes. Roskos y Boehlen (2001) escribieron que cuando los profesores son capaces de evaluar su propio desempeño, ven con más claridad la fundación y el papel instructivo de la auto-evaluación.

Por último, nuestros datos muestran que el personal del distrito escolar y la facultad de educación necesitan compartir los resultados de sus investigaciones para construir sobre la investigación limitada que actualmente existe en la literatura de la educación profesional. Los educadores aprenden más acerca de los problemas que los equipos de mentoring encuentran más allá de lo que pueden encontrar en la literatura, por lo que estarán en una mejor posición para explorar más a fondo las técnicas de intervención. Debemos supervisar el progreso de nuestros esfuerzos a través de investigaciones bien diseñadas para el

propósito dual de práctica informativa y política y descubrir aquellas preguntas que todavía necesitan ser cuestionadas.

Recomendaciones para investigaciones futuras

La importancia de este estudio no se basa en los resultados y conclusiones, a pesar de que son útiles. Nuestros datos sugieren que es necesario un enfoque más formal en un estudio de esta naturaleza. La verdadera importancia del estudio radica en crear un programa de investigación que examine los procedimientos de intervención, la resolución de problemas de tiempo en los talleres y las opciones que los mentores y los nuevos profesores hacen acerca de sus relaciones. Basándose en este estudio, las siguientes estrategias recomendadas para una investigación futura.

Primero, los equipos de mentoring que encuentran problemas de manera recurrente deberían ser examinados detalladamente, es decir, debe de haber un proceso de evaluación más a fondo durante la relación de los equipos de mentoring. Para los equipos que siguen encontrando problemas, el coordinador del programa de mentoring necesita involucrar a ambos miembros del equipo en dos formas de evaluación. La primera evaluación requeriría a cada mentor y nuevo profesor, la auto-evaluación regular de su relación, profesionalmente y personalmente, y analizar por qué creen que la relación es incierta.

La segunda evaluación se basa en la primera evaluación e involucra al mentor, al nuevo profesor y al coordinador de mentoring en una discusión sobre el por qué los problemas no han sido resueltos y la posible solución o soluciones a sus problemas. El propósito de evaluar continuamente a los miembros del equipo es triple: asegurar que el equipo de mentoring esté recibiendo la asistencia que necesita; ayudar a entender a los miembros del equipo que son valorados; y dar pruebas más detalladas que aclaren el tipo de las modalidades de intervención que se utilizarán.

Segundo, debe haber un examen más detallado de los talleres que los nuevos profesores y tutores están obligados a asistir durante el año escolar y sobre el impacto en ayudar a resolver los problemas que los equipos de mentoring encuentran, regularmente.

Tercero, hay una necesidad de mayor claridad en la comprensión del grado de apoyo emocional que necesitan los nuevos profesores y lo que el apoyo debería ser. Esto tiene implicaciones específicas para la formación, selección y el proceso de coincidencia para el programa de mentores.

Cuarto, se hace necesaria la investigación para resaltar las opciones que los mentores y los nuevos profesores tiene cuando se relacionan en su equipo de mentoring. Dar oportunidades para el diálogo puede ayudar a aclarar lo que está en juego, pero plantear estas cuestiones también puede conducir a situaciones de estancamiento disfuncional y puede profundizar las diferencias, en lugar de promover la discusión más reflexiva. Por eso, un análisis bien pensado es muy importante. Un análisis que requiere de aquellos que desarrollan y participan en los programas de mentoring y los que estudian su impacto para estar conscientes y responsivos en esas distinciones importantes y sus implicaciones.

Por último, el diseño de la investigación recomendada implica el uso de un cuasi experimento diseñado en series, que es adecuado para las cuatro recomendaciones. El diseño de series de tiempo examinaría los grupos de mentoring intactos que encontraron problemas de manera regular en cada distrito escolar sobre un período de 1 a 3 años, dependiendo de la duración del programa de mentoring. Los grupos intactos serían preevaluados repetidamente para determinar qué problemas recurrentes necesitan abordarse.

Una vez que un problema fue identificado como parte de la rutina del equipo de mentoring, el grupo estaría expuesto a un tratamiento de intervención creado por el coordinador del programa de mentoring. Tras la finalización de la intervención, los

grupos intactos serían preevaluados repetidamente para determinar la eficacia de los procedimientos de intervención.

Referencias

Arends, R. I. (1998). Teacher induction: Research and examples of contemporary practice. Paper prepared for the Suncoast Academy for Teacher Induction, Pinella County Schools, Largo, FL.

Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J. (2000). Mentoring beginning teachers. Portland, ME: Stenhouse.

Brewster, C., & Railsback, J. (2001). Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policymakers can help new teachers succeed. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. Clearing House, 71, 179-183.

Corley, E. L. (1998, October). First-year teachers, strangers in strange lands. Paper presented at the 1998 annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.

DePaul, A. (1998). What to expect your first year of teaching. Retrieved March 26, 2001, from http://www.ed.gov/pubs/First Year/

DePaul, A. (2000). Survival guide for new teachers: How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators. Retrieved October 9, 2001, from http://www.ed.gov/pubs/survivalguide

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Ganser, T. (1995, April). A roadmap for designing quality mentoring programs for beginning teachers. Paper presented at the annual conference of the Wisconsin Association for Middle Level Education, Steven Point, WI.

Ganser, T., Bainer, D. L., Bendixen-Noe, M., Brock, B. L., D'Antonio Stinson, A., Giebelhaus, C., et al., (1998, October). Critical issues in mentoring and mentoring programs for beginning teachers. Paper presented at the 1998 annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Education research competencies for analysis and application (6th ed.). Columbus, OH: Prentice Hall.

Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experience. In W. R.

Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 514-534). New York: Macmillan.

Huling-Austin, L. (1990). Mentoring is squishy business. In T. M. Bey & C. Thomas Holmes (Eds.), Mentoring: Developing successful new teachers (pp. 39-40). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Kilburg, G. M. (2002). Issues in mentoring from the perspective of the center for excellence in mentoring. Paper presented at the Oregon Association of Teacher Educators Conference 2002, Portland, OR.

Kinlaw, D. C. (1999). Coaching for commitment (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Latham, A., Gitomer, D., & Ziomek, R. (1999). What tests tell us about new teachers. Educational Leadership, 56(18), 23-26. Addressing Sources of Collateral Damage in Four Mentoring Programs 1337

National Foundation for the Improvement of Education. (1999). Creating a teacher mentoring program. Paper presented at the National Foundation for the Improvement of Education Symposium, Los Angeles, CA.

Newton, A., Bergstrom, K., Brennan, N., Dunne, K., Gilbert, C., Ibarguen, N., et al., (1994). Mentoring: A resource and training guide for educators. Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement.

Roskos, K., & Boehlen, S. (2001, Winter). Enhancing teachers' awareness of their instructional talk in the teaching of reading: Differential features of self-assessment. Action in Teacher Education, 22(4), 59-70.

Tauer, S. (1998). The mentor-prote´ge´ relationship and its impact on the experienced teacher. Teaching and Teacher Education, 14, 205-218.

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Villani, S. (2002). Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Weeks, D. (1992). The eight essential steps to conflict resolution. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.

Wilson, S. (1997). The use of ethnographic techniques in educational research. Review of Educational Research, 47, 245-266.

Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: Design and method. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), Handbook of applied social research methods (pp. 229-259). Thousand Oaks, CA: Sage.

Capítulo 11.

Confrontando los retos de los equipos de liderazgo en programas de mentoring [20, 21]

Gary M. Kilburg, Eloise Hockett

Contexto de este estudio

Este estudio es la tercera etapa en la continuación de la investigación presentada por Kilburg y Hancock (2006, p. 83), quienes investigaron 149 equipos de mentoring en cuatro distritos escolares, durante un período de dos años. El estudio actual se diferencia de la investigación publicada con anterioridad, en que se identifican los retos que enfrentan los comités de planeación para los programas de mentores, de los coordinadores y de los administradores de los cinco distritos escolares durante un período de seis años. En los dos últimos años de este de estudio, los "*Critical Friends Group Coaches*" (CFGs) se sumaron al equipo de liderazgo de un distrito escolar.

El objetivo principal, en la primera etapa del estudio original, fue identificar grupos de mentores que presentaban problemas recurrentes, los procedimientos para manejar estos problemas y

[20] Translated with permission from «Addressing Challenges Encountered by Leadership Teams in Five Mentoring Programs,» 2008, Vol. 3, No. 2, *ICCTE Journal*, George Fox University, Newberg, OR 97132. ©2008 Columbia University. All rights reserved.

[21] Revisión técnica realizada por Edgar Tinoco González, y Nora Domínguez García.

la evaluación de la eficacia de los procedimientos (Kilburg y Hancock, 2003).

Utilizando un proceso de reducción de datos y análisis, fueron identificadas por los investigadores ocho áreas de preocupación:

1. La falta de tiempo.
2. Mentores y profesores nuevos no compartían el mismo plantel.
3. Mentores y profesores nuevos no compartían el mismo campo o tema.
4. Mentores y profesores nuevos no compartían la misma especialidad, tales como terapia del habla y/o especialistas que trabajan con estudiantes con impedimentos.
5. Mentores y profesores nuevos no compartían el mismo grado en el que enseñaban.
6. La falta de comunicación y habilidades de entrenamiento .
7. La falta de apoyo emocional.
8. Los conflictos de personalidad.

En la segunda etapa del estudio de investigación, los coordinadores del programa de mentoring, de los cuatro distritos escolares, junto con el investigador identificaron tres casos de estudios de los mencionados equipos de mentoring, que sirvieron para representar a las ocho áreas de interés y ofrecer un examen contextual de los acontecimientos que han impactado negativamente sus relaciones. Esta segunda fase del estudio se llevo a cabo durante un año.

En la tercera etapa del estudio, los investigadores estaban interesados en la identificación de los retos que los comités de planeación, los coordinadores del programa, los administradores y los entrenadores de Critical Friends Group Coaches de los cinco distritos escolares, encontraron en forma regular y cómo abordaron esos desafíos. Cuatro de los distritos escolares fueron parte del estudio original. Este estudio abordó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de desafíos encuentran los equipos de liderazgo de cinco distritos escolares (los comités de planeación de

programas de mentoring, coordinadores del programa de mentores, administradores y equipos de formación)?

2. ¿Qué impacto tienen los procedimientos de intervención en los equipos de liderazgo en cinco distritos escolares que enfrentan problemas de forma regular?

Es importante señalar que los investigadores reconocen que la mayoría de los programas de mentores son efectivos y exitosos, y este fue el caso en la mayoría de los distritos escolares de este estudio. La preocupación de los investigadores es que, independientemente de todo lo que una escuela o un distrito escolar pueda hacer para preparar y llevar a cabo la ejecución de un programa de mentoring, las prácticas de mentoring todavía están lejos de ser las ideales (Kilburg & Hancock, 2003; Kilburg y Hancock, 2006; Newton, Bergstrom, Brennan, Dunne et al., 1994).

Para los efectos de este estudio, los términos se definen de la siguiente manera:

(1) CFG: se define como un Critical Friends Group y está diseñado para ser un pequeño grupo de profesores (nuevos y veteranos) de entre 8 y 12 miembros que trabajan juntos, en uno o dos bloques, durante una a dos horas cada mes, preferentemente durante el día escolar. El CFGs se puede encontrar a nivel de distrito, así como a nivel de planteles individuales en función de la disposición del personal participante. Cada CFG es facilitado por un entrenador de CFG, quien ha recibido formación en protocolos CFG. El propósito del CFG es definir y producir logros en la mejoría de los estudiantes y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional para todos los profesores (Bambino, 2002).

(2) CFGC: se define como un Critical Friends Group Coach. El entrenador es un profesor veterano al que se le ha solicitado participar en un entrenamiento CFGC. La formación dura cinco días y es provisto a nivel local por la National School Reform Faculty. Los entrenadores son capacitados en una variedad de protocolos, que han sido diseñados como técnicas para resolver problemas que se ocupan de determinados tipos de problemas

que un miembro de un CFG podría tener (Facultad de la Escuela Nacional de Reforma, 2006).

(3) NTC: se define como New Teacher Conversations y es una reunión mensual de profesores nuevos en un distrito escolar. Cada reunión dura 90 minutos y ocurre después del horario de la escuela. Las reuniones suelen ser facilitadas por el Director de NTC y entrenadores seleccionados de un CFG. Cada entrenador que participa, es el responsable de un pequeño grupo de nuevos profesores durante la reunión mensual, así como de la resolución de problemas y temas de discusión que están formando, el grado escolar y el distrito específico.

(4) Anomalías distritales: Esta definición es una característica de sólo uno de los cinco distritos de este estudio. La razón por la que este distrito fue identificado como una anomalía, fue por el comportamiento negativo que se dio por al menos un mentor y un administrador. La conducta se causó por un conflicto entre los miembros de la junta escolar, el superintendente, varios profesores y un administrador, antes de la aplicación del programa de mentoring.

(5) Retrocesos: Este término se refiere a los dirigentes y participantes en los programas de mentoring que estaban insatisfechos con alguna parte del programa. El término también se refiere a los participantes que estaban usando la plataforma del programa de mentoring como una manera de quejarse sobre el liderazgo del distrito.

Introducción

El desarrollo de programas de mentoring de calidad requiere de un gran esfuerzo y cuidado en la planeación por parte de muchas personas. Toma tiempo construir el conocimiento, el apoyo, la confianza, la capacidad y una cultura donde la colaboración y la redefinición en la utilización del tiempo profesional se convierta en la norma (Portner, H. 2005). Wheller y Fanning (1989) están convencidos de que cuando este sistema de apoyo está

funcionando, éste actúa como un sistema eficaz de distribución y de puente profesional que permite a los participantes trabajar en un ambiente enriquecedor.

Sin duda alguna, el participar en esta asociación de colaboración requiere un cierto grado de flexibilidad en el desarrollo de las agendas. También se requiere de la entrega de un grado de control de poder (Fullan, 2004; Grument, 1989). La colaboración también puede significar tener que compartir el crédito por cualquier logro, o incluso permitir que el beneficiario de la colaboración tenga todo el crédito, que puede ser una posición incómoda para aquellos que exigen que la atención esté sobre ellos.

Revisión de la Literatura

Este proceso de colaboración ofrece una oportunidad para reunir a personas que tienen modos de pensar similares en relación con el valor de mentoring y el desarrollo profesional. Aunque cada persona puede presentar un conjunto diferente de creencias, valores, actitudes, e hipótesis para el proceso de colaboración, cada uno es visto como una persona que posee conocimientos, experiencia y un fuerte deseo para que el proceso de mentoring sea exitoso, así como la creación de un medio ambiente para los profesores que les proporcione muchas oportunidades de crecimiento profesional.

El valor de apoyarse mutuamente en este esfuerzo de colaboración no puede enfatizarse lo suficiente, especialmente cuando uno o más de los participantes puede estar fuera de su zona de confort y requieren de una medida extra de atención (De Bevoise, 1986; Ferguson, DL, y Morihara, BV, 2007; Fulton, Yoon, & Lee, 2005). La Fundación Nacional para el Manejo de la Educación (NFIE, por sus siglas en inglés) (1999) reconoce que cuando los distritos escolares proveen de un fuerte liderazgo en el desarrollo y aplicación de sus programas de inducción y mentoring, el resultado final serán beneficios en los intereses tanto individuales como institucionales.

Para los administradores, mentoring ayuda a la contratación y la retención en las instituciones de educación superior y garantiza una transición fluida de los profesores recién egresados al salón de clases; para las asociaciones de docentes, representa una nueva manera de servir a los miembros y garantiza la calidad de la enseñanza; para los profesores, puede representar la diferencia entre el éxito y el fracaso; y para los padres y estudiantes, significa una mejor enseñanza [y aprendizaje] (Portner, H. 2005, p. 83).

Liderazgo en programas de mentoring

El papel del liderazgo en los cinco programas de mentoring, que se describen en este estudio, incluyeron a los comités de planeación, los coordinadores de programa de mentores y los administradores. En el quinto y sexto año de este estudio, los miembros del Critical Friends Group Coaches se sumaron a los equipos de liderazgo del distrito escolar. Se espera que estos líderes se apasionen y comprometan con el proceso de mentoring. Ellos no sólo deben mantener y compartir la visión, sino enfocar su energía en ayudar a otros a alcanzar un objetivo compartido en el programa. Por lo tanto ¿qué hace que los líderes comprometidos enfoquen su energía en la visión de mentoring y en la inducción como un componente importante en la cultura de los distritos escolares?

Los líderes visionarios impulsan los programas de mentoring y de inducción en una variedad de maneras. Construyen confianza, resistencia y la capacidad entre los participantes y el distrito escolar, para ayudar a los profesores a desarrollar su potencial (Buonocore, 2004; Clutterbuck, 2002; Wesorick, 2002). Entienden que la visión sin acción es como sólo soñar despierto y la acción sin visión puede convertirse en una pesadilla (Hal Portner, 2006). Estos líderes también entienden que un recurso moral es fundamental en el desarrollo de una relación de confianza con aquellos con los que van a trabajar (Bryk y Schneider, 2002; Fullan, 2003).

Los líderes visionarios también ponen atención constante en mantener el ímpetu de los programas de mentoring y la inducción mediante la creación de un clima de colaboración, protegiendo a los mentores de las tareas administrativas, ayudando a los nuevos profesores y mentores para gestionar una nueva cultura creando la capacidad en el distrito escolar; estableciendo una cultura de desarrollo profesional que sea valorada por los profesores, los administradores, el consejo escolar, padres y estudiantes; y, cultivando un liderazgo visionario que se encargue de la dirección en la tarea (Kilburg, 2003; Wakeland & MacRae, 2006; Hal Portner, 2005).

Es importante señalar que estos líderes reconocen que la disidencia o el desacuerdo casi siempre es una parte de las conversaciones sobre mentoring. La disidencia para el liderazgo se aprecia como una oportunidad para el desarrollo de nuevas ideas y una oportunidad para aumentar la calidad de vida a través del programa de mentoring. El liderazgo entiende que no todos van a interiorizar la visión al principio, pero también saben que la única manera de construir la visión y la apropiación del programa es con la práctica (Fullan, 2004).

Comité de planeación del programa de mentoring

Uno de los primeros pasos en el diseño de un programa de mentoring y de inducción es crear un comité de planeación que se compone de los líderes del distrito escolar. El comité normalmente incluye a profesores veteranos, los administradores, los especialistas, la asociación local de educación y el director de currículo, (Kilburg, 2003; Sherk, 1998). El comité de planeación es una asociación de colaboración que sienta las bases, crea la visión, establece el estándar para la resolución de problemas, fijación de metas, misión, apoyo financiero, la selección de mentores y formación, investigación, diseño de programas y medidas de éxito (Bull 2003, EE.UU. Departamento de Educación, 1998).

Es importante recordar que el programa de mentoring de un distrito escolar no es un programa aislado, sino que es parte de una imagen mucho más grande de desarrollo profesional. En un estudio realizado por Cruz y Rigden (2002), siete distritos escolares reportaron que la única reforma que dio lugar a logros de los estudiantes, eran los que no sólo tenían expectativas claras, sino que también habían sostenido oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de un período de años.

El estudio de Cruz y Rigden es respaldado por el de Garet, Porter, Desmoine, Birman, y otros (2001), donde se encontró que 1,027 profesores aprendieron más a través de grupos de estudio y creación de redes, de lo que se logró con sólo el programa de mentoring. El informe sostiene que las iniciativas de mentoring, en concordancia con el desarrollo profesional sostenido e intensivo para todos los participantes, tienen un mayor impacto en los profesores y estudiantes durante un período más largo de tiempo.

Desafortunadamente, algunos programas de mentoring se ven obligados a entrar en funcionamiento sin centrarse en la planeación de todos los detalles importantes que son críticos para su eficacia. Cuando los programas de mentoring no prestan atención a los detalles o no dan tiempo adecuado a la planeación, normalmente no son capaces de hacer las conexiones importantes. El resultado final puede ser un programa que es insuficiente, carece de la financiación adecuada y asume más responsabilidad de la que puede tener (Sherk, 1998).

Coordinadores del programa de mentoring

Los coordinadores del programa deben ser los defensores más apasionados del programa de mentoring y ensalzar sus beneficios. Deben ser personas de integridad y con propósito moral y ser respetados por sus colegas. Normalmente son los líderes centrales de cualquier programa de mentores y son responsables y se esfuerzan constantemente para desarrollar relaciones positivas con equipos de mentoring, el comité de planeación,

administradores y los miembros directivos de la escuela. Sin embargo, cuando un coordinador carece de propósito moral, visión, habilidades interpersonales y pasión, los participantes del programa de mentoring pueden sufrir las consecuencias de la falta de compromiso del coordinador con el proceso y los participantes.

Los coordinadores del programa reconocen la importancia de mantenerse visibles a sus colegas en el programa de mentoring e inducción. Entienden muy claramente que su liderazgo no es una propuesta alcanzada y que los nuevos profesores, mentores y administradores tienen derecho a ver o escuchar de su coordinador regularmente durante el día (DePree, 1992). Un coordinador efectivo también reconoce que la rendición de cuentas y la voluntad de manejar a diario los asuntos es vital para el éxito del programa de mentoring y el programa de inducción en el desarrollo profesional de los profesores (Portner, H. 2001).

Los coordinadores siempre se encuentran en el proceso de evaluación de la salud del programa y los equipos de mentoring. Cuando los coordinadores son proactivos en la evaluación de la salud del programa, ocurren dos cosas: 1) demuestran que tienen cuidado y valoran el bienestar de los mentores y los nuevos profesores; y 2) desean mejorar la calidad de la experiencia de mentoring, reduciendo el número de obstáculos que pudieran haber (Ganser, Bainer, Firma Bendixon-Noe, Brock et al., 1998, Gray & Gray, 1985; Janas, 1996; Kilburg, 2006, EE.UU. Departamento de Educación, 1998).

Es importante que a los coordinadores del programa se les dote de alguna forma de compensación, así como de oportunidades para continuar su educación con respecto al desarrollo humano, investigación sobre prácticas de mentoring, diseño de programas, entre otros (Sherk, 1998). Incumbe también al comité de planeación segurar que el coordinador no se desgaste al darle una responsabilidad adicional a una agenda ya demasiado ocupada. El resultado final de un distrito escolar en añadir más responsabilidades, sin quitar alguna tiene cuatro vertientes: Primero, se le reduce al coordinador la habilidad de resolver

problemas de asuntos en el momento acordado; segundo, esto sugiere una falta de preocupación por el bienestar del coordinador; tercero, sugiere que el distrito escolar no está dispuesto a apoyar el programa de mentoring e inducción en una forma que sea benéfica a todos los participantes; y, cuarto, actuar tomando una o más responsabilidades, sin el nivel de habilidad para múltiples tareas significa la posibilidad de agotamiento (Sweeny, B. 1993).

El rol del administrador

Aunque muchos modelos de mentoring y programas de inducción exitosos comparten un número de componentes claves, uno de los cuales es el liderazgo de los directores que apoyan y se comprometen con la noción de ayudar a los profesores principiantes y a los mentores a alcanzar el éxito no solamente en su relación, sino también es su desarrollo profesional, (Freedman y Jaffe, 1993; Hal Portner, 2005; Scherer, 1999). Es importante para el director recordar que él o ella es un miembro muy importante del equipo de mentoring. Desafortunadamente, muchos administrativos, después del inicio previo al comienzo de clases, se excusan de un involucramiento mayor en el programa de mentoring. Razones para esto incluyen, pero no exclusivamente, los siguientes:

1. Falta de tiempo debido a una apretada agenda
2. Compromiso de confidencialidad
3. Son vistos como evaluadores y no como un entrenador o mentor
4. Se sienten como una "tercera rueda". Esto significa que el director no quería involucrarse en el camino del mentor y nuevo profesor mientras se encontraban estableciendo su relación profesional.

Cualquiera que sea la razón, aquellos directores fallan en entender y reconocer su importancia como un miembro del equipo de liderazgo y la contribución que podría realizar en el

proceso de mentoring (Brock y Grady, 1997; Kilburg, 2003; Portner, H. 2001).

Como un líder de instrucción, el director elogia de varias maneras el trabajo del mentor, desde ofrecer su tiempo al interactuar regularmente con los profesores, hasta reunirse con los nuevos profesores para analizar las expectativas y proporcionar recursos que son específicos a la escuela. Es importante que los nuevos profesores vean a su director como apoyo, cuidando de no tener un rol adverso. Los nuevos profesores necesitan tener la oportunidad de conocer al director y entender mejor lo que éste cree, lo que el director ha hecho para prepararse en atender al nuevo profesor, y evaluar si es posible lograr sus metas y potencial al trabajar y seguir al director, y si pueden o no confiar su futuro en él o en ella (DePree, 1992; Freedman y Jaffe,, 1993; Kilburg, 2003).

Es importante que los administradores reconozcan que ellos pueden proveer oportunidades para el mentor y el nuevo profesor de observarse uno al otro y a otros profesores; pueden alterar horarios para que los mentores y nuevos profesores se reúnan durante el almuerzo, así como en horas comunes de preparación. También pueden disponer de recursos discrecionales, darles una clase, ofrecerles la oportunidad de asistir juntos a talleres y conferencias, y crear oportunidades para discutir asuntos profesionales (Austin & Baldwin, 1992; Kilburg, 2006; Scherer, 1999). Cuando los directores permiten que estas situaciones ocurran impulsan la comunidad y la capacidad dentro de la escuela (Elmore, 2000).

Un área de preocupación para cualquier administrador que participa en un programa de mentoring e inducción es la barrera que existe entre evaluación, orientación y mentoring. En otras palabras, un conflicto de intereses con el rol primario del administrador como evaluador. Cuando los administradores están evaluando, están buscando las debilidades o retos que tiene el profesor y que necesita atención y mejoramiento. Cuando el director es entrenador-mentor de un nuevo profesor, el nuevo

profesor regularmente es la persona que maneja la agenda, no el director (Barkely, 2005). Cuando un director toma la decisión de actuar como un entrenador o mentor para el nuevo profesor, el nuevo profesor necesita saber que no es necesario preocuparse por estar siendo evaluado en ese momento. Es importante recordar que si el director decide que él o ella necesita cambiar de mentor o entrenador al rol de evaluador durante el proceso de mentoring, entonces todas las expectativas creadas se derrumban y el daño colateral será evidente no sólo en la relación de mentoring entre directores y los nuevos profesores, sino también en la relación que el director podría tener con otros miembros del grupo de mentoring.

Critical Friends Group Coaches (Entrenadores del Grupo Crítico de Amigos - CFG)

En su libro "La Energía para Enseñar," Graves (2001) establece que "No es tarea fácil el crear el tipo de ambiente en el que comunidades auténticas de aprendizaje puedan arraigarse. La mayoría de las escuelas no están estructuradas para sostener la colaboración." (p. 127). También declara:

> "Si las escuelas se convierten en lugares donde los profesores encuentran comunidad y se involucran en el trabajo intelectual, los líderes necesitan proveer ambientes que ayuden a los profesores a hacer estas cosas. Si los profesores no pueden practicar el trabajo intelectual en las escuelas, simplemente caen en clichés o en prácticas de prueba y error que no son las adecuados para sus alumnos." (p. 126)

Cada CFG tiene al menos un entrenador que está capacitado para crear un ambiente colegial para los profesores y que proveen los protocolos para resolver problemas que al final mejoran las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Dunne, Nave, y Lewis, 2000; Escuela Nacional de la Facultad de Reforma, 2006). Los protocolos proveen directrices que ayudan a guiar las conversaciones en el CFGs. Por supuesto, las directrices no son

suficientes para salvaguardar la vulnerabilidad. Los participantes necesitan ser considerados en sus preguntas y discusiones, y el entrenador juega un rol significante en ayudar a los miembros del CFG a llevar a cabo las prácticas más importantes. Los entrenadores salvaguardan el tiempo de escuchar que es fundamental en la práctica de resolver problemas. También proveen directrices que salvaguardan la vulnerabilidad del profesor o profesores que mostraron sus debilidades en la línea; estas directrices hacen que sea seguro ventilar aquellas cuestiones desafiantes.

De acuerdo a un profesor: "Si soy parte de un CFG, significa que estoy comprometido con tu práctica y con tus estudiantes, tanto como con los míos."

Los entrenadores calificados y con experiencia son esenciales si se quiere que los miembros del CFG sean exitosos en identificar las metas de aprendizaje de los estudiantes que tienen sentido en sus escuelas; observen reflexivamente las prácticas que intentan lograr esos objetivos; y, examinen en colaboración el trabajo de profesor y estudiantes (Dunne, Nave et al., 2000, p. 6).

Al final, el entrenador ayuda a construir esos puentes para los miembros del CFG, que son importantes para su desarrollo personal y profesional. Esos puentes no solamente incrementan la habilidad del profesor para trabajar más eficazmente con sus estudiantes, sino que también ayuda a incrementar la capacidad para el mejoramiento y la comunidad en la escuela y el distrito.

Metodología

Este proyecto fue diseñado como un caso de estudio cualitativo que investigó los retos encontrados por los equipos de liderazgo de cinco distritos escolares y la intervención de los procesos que se utilizaron para remediar esos retos. Los cinco programas de mentoring fueron, en parte, diseñados por el Mentoring Institute at George Fox University. Las técnicas de recolección de datos que se usaron son los siguientes:

1. Recolección de datos de trabajo de campo, es decir, pasar tiempo en el ambiente donde los participantes normalmente pasan su tiempo (Yin, 2002a, 2002b).

2. Uso de datos de encuestas y entrevistas para establecer una cadena de evidencia (Gay & Airasian, 2000; Yin, 2002a, 2002b).

3. Proveer información de primera mano por el investigador que contribuyen a la profundidad del el estudio (Yin, 2002a, 2002b).

Las siguientes preguntas de investigación guiaron el estudio:

1. ¿Qué tipo de retos encontraron los equipos de liderazgo de cinco distritos escolares?

2. ¿Qué impacto tienen los procedimientos de intervención en los mismos cinco equipos de liderazgo en las cinco escuelas distritales que se enfrentan a desafíos en forma regular?

Contexto

La información se obtuvo en un período de seis años de 25 miembros del comité de Programa de Planeación, 6 coordinadores del programa de mentoring, 13 administrativos de cinco escuelas distritales y 20 del CFGC.

Durante el primer año de estudio, dos distritos escolares implementaron los programas de mentoring en los niveles de Kinder a Grado 12 (K-12). Un distrito escolar era de una comunidad metropolitana y el otro de una pequeña comunidad rural.

Durante el segundo año, tres distritos escolares participaron en el estudio. Dos de los tres distritos escolares habían participado en el estudio durante el primer año. El tercer distrito escolar era de otra comunidad metropolitana.

Durante el tercer año, tres distritos escolares participaron en el estudio e incluyeron los dos distritos escolares de las comunidades metropolitanas y una nueva pequeña comunidad rural del distrito escolar.

El cuarto año incluyó una pequeña escuela de la comunidad rural del distrito escolar del año previo y un nuevo distrito escolar rural.

Durante el quinto y sexto año del estudio participó una nueva comunidad rural grande del distrito escolar. Los distritos escolares tenían entre 45 profesores con 720 alumnos a 1,000 profesores con más de 17,000 estudiantes.

Recopilación de datos

La recopilación de datos fue coordinada por el investigador principal que colaboró en el diseño de los programas de mentoring para los cinco distritos escolares y también fue miembro del equipo de entrenamiento para cada distrito. Cada año del estudio, la planeación de los miembros del comité, los coordinadores del programa y los administradores fueron entrevistados un mínimo de cuatro veces. Ese proceso se repitió en cada distrito. La reducción de datos se produjo cada año del estudio y no hubo ningún intento consciente por parte de los investigadores para reproducir los temas comúnmente recurrentes. Lo siguiente identifica los cuatro pasos utilizados para recopilar los datos:

(1) En el primer paso de este estudio, se recopilaron datos de los administradores, de los miembros del comité de planeación y los coordinadores del programa en octubre, febrero, abril y junio de los primeros cuatro años.

Durante los últimos dos años del estudio, se recopilaron datos cada mes por nueve meses durante cada año escolar; los CFGC también se incluyeron como miembros del equipo de liderazgo del distrito escolar de las zonas rurales. Tanto entrevistas formales como informales se utilizaron en cada punto de recopilación. Los datos adicionales se colectaron a partir de conversaciones informales y formales, así como las observaciones del investigador principal. Las entrevistas, conversaciones y las observaciones fueron parte de un curso de evaluación de los programas de mentoring y los equipos de liderazgo. No había ninguna intención por parte de los investigadores para solicitar a los participantes que respondieran de alguna manera específica.

(2) En el segundo paso, los retos fueron identificados en las encuestas por los investigadores. Las entrevistas, las conversaciones y las observaciones fueron transcritas textualmente y se leyeron una a la vez y se grabaron los problemas. Las discusiones referentes a las entrevistas y conversaciones fueron analizadas reflexionando en los datos y reduciéndolos de una forma manejable, lo que permitió a los investigadores compilar una lista de temas comunes, que identificaron los problemas encontrados por el programa de los miembros del comité de planeación, los administradores, los coordinadores y entrenadores de CFGC.

(3) En el tercer paso se determinaron los problemas recurrentes que los equipos de liderazgo de las cinco escuelas distritales estaban encontrando de manera regular durante todo el año escolar. Esos temas se identifican en los cuadros 1 a 4.

Los participantes fueron entrevistados de nuevo por el investigador principal en pequeños grupos y de manera individual durante el año escolar. El objetivo era colectar datos adicionales a través de entrevistas a profundidad formales e informales que proveerían de una descripción más detallada de los problemas recurrentes encontrados por los participantes.

El entrevistador tomó notas de campo que proveyeron más detalle a los datos del estudio y luego se transcribieron inmediatamente después de cada sesión. Las entrevistas fueron realizadas en el sitio con los coordinadores del programa, los comités de planeación de programas, administradores y CFGC durante el año escolar. Las entrevistas con los miembros del comité de planeación del programa de mentoring fueron de 45 minutos en promedio y las entrevistas con los coordinadores del programa fueron de 60 minutos en promedio. Las entrevistas con los administradores eran de 30 minutos en promedio y las entrevistas con los CFGC eran de 45 minutos.

Las entrevistas se llevaron a cabo para discutir los tipos de retos a que se enfrentan los diversos grupos que participan en los programas de mentoring y para ayudar a los investigadores a

formarse una imagen más clara de los desafíos. De los datos recogidos en las tres primeras etapas, los investigadores aplicaron un estándar de selección con respecto a los desafíos de los equipos de liderazgo, encontrados para determinar los problemas recurrentes los cuales se abordarían a través de la aplicación de los procedimientos de intervención. El estándar de selección incluyó lo siguiente: el problema tenía que ocurrir de forma regular durante los primeros 5 meses del año escolar y los equipos de liderazgo tenían que identificar el problema como una preocupación que no fue resuelta en los primeros 5 meses (Kilburg y Hancock, 2006).

(4) En la fase cuatro, las estrategias de intervención fueron seleccionadas después de que el investigador principal consultó con los coordinadores del programa individual de mentoring, el Comité de Planeación y los administradores. La responsabilidad del investigador principal era proporcionar datos relativos a los problemas recurrentes y luego ayudar a los equipos de liderazgo individual en la decisión sobre el tipo de estrategia de intervención a implementarse. Después de que la estrategia de intervención se había implementado, los miembros de cada equipo de liderazgo fueron entrevistados en relación con la estrategia de intervención con el fin de determinar su éxito o fracaso.

Resultados

En respuesta a la primera pregunta de investigación, los miembros del equipo de liderazgo de los cinco distritos escolares identificaron una variedad de problemas que se encontraron, ya sea como un único evento o como un evento que se repetía a lo largo del año escolar. Aunque los miembros del equipo de liderazgo identificaron una variedad de desafíos, no incluyeron todos los problemas que encontraron, sólo aquellos que se consideraron de gran interés. Los problemas identificados en cada cuadro son un resumen de todos los problemas de los distritos

escolares en el año y no están listados de acuerdo a su prioridad. Los datos indicaron los siguientes resultados:

El Primer Año - Dos distritos escolares participaron en el estudio del primer año. Los dos equipos de liderazgo se compusieron de 15 miembros del comité de planeación, 4 administradores y 2 coordinadores de programa. El total de los 21 miembros de los equipos de liderazgo participaron en el proceso de la entrevista y aunque todos identificaron los problemas, que impactaron continuamente al programa de mentoring, ambos equipos de liderazgo estaban satisfechos con el programa para el primer año. Además de identificar los problemas que enfrentaron, los miembros de los equipos de liderazgo también identificaron los problemas que se encontraron de manera recurrente. Durante cada año del estudio, cada distrito escolar comenzó su programa de mentoring con un grupo de profesores nuevos en el distrito escolar.

La falta de tiempo es generalmente el factor común en todos los problemas. El cuadro 1 identifica los problemas comunes que los equipos de liderazgo encontraron en ambos distritos escolares, así como aquellos problemas que continuaron durante todo el año escolar.

El tercer y cuarto año -sólo dos equipos de liderazgo de los distritos escolares participaron en el tercer y cuarto año. Los dos distritos escolares incluyeron un distrito escolar metropolitano y otro rural. El distrito escolar pequeño y rural era nuevo en el estudio. Seis administradores, dos coordinadores de programa y seis miembros del comité de planeación fueron entrevistados. Todos los miembros del comité de planeación eran del pequeño distrito rural.

Los problemas encontrados y los problemas recurrentes eran esencialmente los mismos para ambos años, con algunas variaciones de menor importancia. Al considerar si este hallazgo de consistencia podría o no ser un elemento de nuestra evaluación, no pudimos identificar ninguna variable asociada o tendenciosa.

El Quinto y Sexto año -durante el quinto y sexto año del estudio, sólo un nuevo distrito escolar rural participó en el estudio. Había ocho miembros del comité de planeación, un coordinador de programa, quien también era el Director de Evaluación de Estudiantes, ocho administrativos y 20 entrenadores CFG que participaron en el equipo de liderazgo del distrito. Durante el sexto año del estudio, el coordinador del programa se convirtió en el superintendente auxiliar al comienzo del sexto año y un nuevo coordinador fue contratado dentro del programa de mentores. El equipo de liderazgo también se amplió para incluir ocho entrenadores pares de alfabetización, así como un director de conversaciones de nuevos profesores.

Cuadro 1.

Problemas recurrentes a que se enfrentan los equipos de liderazgo, Año 1

Comités de Planeación	(1) Financiamiento (2) Las cuestiones que deben abordarse, como resultado de las evaluaciones por los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa (3) Falta de tiempo
Coordinadores de Programa	(1) Falta de tiempo (2) No todos los problemas son visibles (3) Retrocesos (4) Detalles diarios
Administradores	(1) Falta de tiempo (2) Conflicto de intereses (3) Dinero (4) La mayoría de los administradores no estaban incluidos en el programa de mentoring.

Cuadro 2. Problemas recurrentes que se enfrentan los equipos de liderazgo, Año 2	
Comités de Planeación	(1) Anomalías en el Distrito (2) Financiación (3) Cuestiones qne deben ser abordadas como resultado de las evaluaciones por los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa
Coordinadores de Programa	(1) Falta de tiempo (2) Retrocesos (3) Detalles diarios (4) No todos los problemas son visibles (5) Sin compensación
Administradores	(1) Manejo de conflictos (2) Falta de tiempo (3) Financiamiento

Este programa de mentoring del distrito era único en comparación con los otros cuatro programas de mentoring en este estudio, en que era para todos los profesores en lugar de sólo nuevos profesores de los distritos. Este programa de mentoring tenía cuatro niveles, mientras que en los demás distritos sólo había un nivel, donde un mentor era asignado con un profesor nuevo. Los cuatro niveles que formaban parte del programa de mentoring para todos los profesores incluyó:

1. El nivel uno era un programa de mentores para los nuevos profesores del distrito escolar que incluyó una persona de apoyo a la escuela (PAE), que era responsable de ofrecer servicios de mentoring de 1 a 3 profesores nuevos en su plantel.

2. El segundo nivel era un grupo de 8 mentores que habían sido capacitados como entrenadores CFG (CFGC) y quienes

facilitaron los talleres mensuales Conversación de Profesor Nuevo (CPN).

Cuadro 3. **Problemas recurrentes encontrados por los equipos de liderazgo, Año 3 y 4**	
Comités de Planeación	(1) Anomalías de Distrito (2) Financiamiento (3) Cuestiones que deben ser abordadas como resultado de las evaluaciones por los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa
Coordinadores de Programa	(1) Falta de tiempo (2) No todos los problemas son visibles (3) Sin compensación (4) Dificultades con algunos administrativos y personal (5) Detalles diarios
Administradores	(1) Falta de tiempo (2) Financiamiento

3. El tercer nivel de mentoring involucró algunos profesores veteranos y nuevos que querían participar en un CFG en su escuela.

4. El cuarto nivel se estableció durante el segundo año del programa de mentores e incluyó servicios de entrenamiento provistos por la Literacy and Peer Coaches para todos los profesores en el distrito.

Es importante señalar que los problemas recurrentes que se identificaron fueron esencialmente los mismos, con algunas excepciones para el quinto y sexto año del estudio.

Cuadro 4. Problemas recurrentes que enfrentan los equipos de liderazgo, Año 5 y 6	
Comités de Planeación	(1) Financiamiento (2) Las cuestiones que deben abordarse, como resultado de las evaluaciones por los miembros del equipo de mentoring y los coordinadores del programa
Coordinadores de Programa	(1) Falta de tiempo (2) Retroceso (3) No todos los administradores estaban dispuestos de disponer un tiempo para el CFG (4) No todos los problemas son visibles (5) Temas para reuniones de CPN
Administradores	(1) Poca participación (2) Falta de tiempo (3) Financiamiento a nivel del plantel
Entrenadores CFG	(1) Tiempo (CFGs cancelados) (2) Retrocesos (3) No todos los administradores estaban dispuestos a destinar un tiempo para el CFG (4) Razones para participar en el CFG

Respuestas a los procedimientos de intervención

Una vez que un problema recurrente había sido identificado como un impacto negativo al programa de mentoring, los procedimientos de intervención fueron presentados por un equipo de planeación, un coordinador de programa, o un administrador

del distrito escolar. El instructor e investigador del Mentoring Institute consultó a cada distrito escolar en relación con la intervención de procedimiento que se iba a aplicar.

Tras introducir una intervención, el instructor investigador y entrenador principal de los programas de mentoring encuestó y se entrevistó con los mentores y los nuevos profesores antes y después de los talleres, así como por correo electrónico. Los coordinadores del programa de mentoring, así como los facilitadores de los talleres, desempeñaron un papel importante en el suministro de información adicional a través de reuniones periódicas con el entrenador principal sobre los problemas a que los miembros del equipo de mentoring se estaban enfrentando. La confidencialidad se mantuvo durante estas reuniones. El investigador principal percibió que todos los participantes del estudio eran muy francos en sus conversaciones al dar retroalimentación tanto positiva como negativa. Para efectos de confidencialidad, los nombres de los profesores. del coordinador, del comité de planeación, del administrador, del profesor nuevo y el mentor han sido sustituidos.

A continuación se presentan las respuestas de los equipos de mentoring y los líderes de programa para los procedimientos de intervención.

Comités de Planeación

Financiamiento -uno de los recursos más importantes en la planeación de un programa de mentoring es el financiamiento. Lamentablemente, tres de los cinco comités de planeación de distrito no han podido obtener todos los fondos necesarios para la aplicación del programa de mentoring durante el primer año. El primer dinero que se utilizó para poner en práctica estos programas proviene de una pequeña subvención para cada uno de los distritos del departamento de Educación del Estado y una cantidad limitada de los fondos para desarrollo del personal de cada escuela. A pesar de la falta de financiamiento, los comités de planeación en los tres programas tomaron la decisión de

avanzar e implementar sus programas, a pesar de que los mentores y los coordinadores del programa no recibieron pago y no fueron relevados de algunas funciones para realizar la observación.

La estrategia de intervención para los tres distritos fue solicitar subvenciones adicionales a las organizaciones estatales y privadas, y solicitar un aumento en los presupuestos de distrito para el desarrollo de personal, así como identificar el programa de mentoring como una nueva línea presupuestal.

Resolución de problemas - Otro problema que encararon los comités de planeación, de manera regular, fue abordar los problemas o preocupaciones de los miembros del equipo de mentoring y coordinadores del programa, que resultaron de los datos recopilados mediante encuestas y entrevistas. Los problemas o preocupaciones que impactaron negativamente el programa incluyen, pero no se limitan a:

(1) Determinación de los temas que los profesores nuevos en el distrito tendrían que saber.

(2) Tratar de hallar tiempo para las reuniones que se realizan para los nuevos profesores y mentores.

(3) Asignar tiempo de para realizar las observaciones.

(4) Conseguir que los consejos escolares proporcionen el financiamiento adecuado para los programas de mentoring.

(5) Convencer a dos administradores que necesitarían proveer recursos para el desarrollo personal y tiempo para los equipos de mentoring en sus escuelas.

(6) Un administrador del plantel no apoyaría el programa de mentoring.

El procedimiento de intervención que se introdujo para determinar el valor de los temas de estudio, fue encuestar a los nuevos profesores y determinar temas que podrían aumentar su conocimiento y nivel de habilidades con respecto a su desarrollo profesional. También es importante señalar que los comités de planeación se dieron cuenta de que no todos los profesores nuevos en el distrito verían la importancia de algunos de los temas al

principio y sólo el tiempo y la experiencia proporcionarían esa percepción.

Tiempo - tener suficiente tiempo disponible fue otro problema que todos los programas de mentoring enfrentaron. La estrategia de intervención presentada por todos los comités de planeación era buscar financiamiento para liberar tiempo. La regla de oro, de acuerdo con los miembros del equipo de liderazgo, parecía ser "algo es mejor que nada." Los comités de planeación fueron muy agresivos al tratar de liberar tiempo para las conversaciones de mentoring.

En algunas circunstancias, el distrito consiguió fondos de desarrollo del personal para pagar por la liberación de tiempo. En otras circunstancias, los administradores del plantel se ofrecieron como voluntarios para liberar tiempo para los equipos de mentoring, al tomar una de las clases de los miembros del equipo para que los equipos de mentoring se observen unos a otros.

Un comité de planeación del distrito escolar se enfrentó a un administrador veterano del plantel, quien dijo que estaba dispuesto a participar en el programa de mentoring para su escuela, pero luego no lo hizo. Él no dio oportunidades para que se reunieran los equipos de mentoring, ni asistió de buena gana a los nuevos profesores o mentores ni quiso proveer de oportunidades a los empleados para su desarrollo personal para los equipos de mentoring en su escuela.

También se le encontró quejándose continuamente con los profesores en su plantel y la comunidad sobre la junta escolar y el superintendente, quien también era el coordinador del programa, acerca del programa de mentoring, y otros asuntos. En esta situación, el Comité de Planeación consideró que el superintendente necesitaba intervenir. El superintendente, con la aprobación de las juntas escolares, destituyó al director de su cargo durante el año escolar y lo reemplazó con otro administrador que apoyaba al distrito escolar y la necesidad de continuar con el desarrollo profesional en todos los niveles.

Coordinadores del Programa

Los coordinadores del programa de mentoring sintieron que el tiempo fue uno de los factores que impactaron negativamente no sólo su trabajo, sino al de los equipos de mentores también. Cuando se les pidió más información, sus respuestas fueron similares. Los coordinadores del programa se sentían como si fueran siempre en la "vía rápida" para responder a las preguntas de una manera oportuna, proveer de recursos adecuados, y en general, satisfacer las necesidades de "todos" en el programa de mentoring.

En la mayoría de los casos, los coordinadores fueron capaces de satisfacer las necesidades de los equipos de mentoring a través de contestar la llamadas inmediatamente y/o crear reuniones con los equipos de mentoring en un lapso de 12 horas. Un profesor nuevo caracterizó la intervención de su coordinadora de distrito de la siguiente manera:

> "De verdad aprecio la rapidez con la que coordinadora ha sido capaz de responder a las preguntas que mi mentor y yo teníamos. Sé que ellos están muy ocupados con todas sus responsabilidades, pero es obvio que ella está comprometida en proporcionar un ambiente de calidad para llevar a cabo el proceso de mentoring."

Desafortunadamente, no importa que tan duro trabajaron algunos de los coordinadores para destinar mensualmente tiempo para reuniones con los nuevos profesores, hubo por lo general, al menos, 2 ó 3 nuevos profesores en cada distrito, que criticaron el tiempo que pasaron en las reuniones. Ellos argumentaron que algunos de los contenidos no era tan útiles como les hubiera gustado, sus horarios diarios ya estaban sobre los límites de su resistencia con la preparación de clases, la clasificación, la reunión con los padres y asistir a otras reuniones.

La cuestión de tiempo también afectó a muchos de los horarios de trabajo de los coordinadores. Cada coordinador estaba trabajando ya sea en enseñanza de tiempo completo o en una

posición administrativa, y la posición del coordinador se añadió a la contratada. La intervención que se presentó por dos comités de planeación, antes del comienzo del segundo año, fue proporcionar la compensación financiera para la asignación extra de deberes como coordinador de mentoring. El siguiente comentario, de uno de los dos coordinadores refleja la respuesta de la voluntad de los distritos para apoyar su trabajo, al proveer un aumento de sueldo.

> "Fue realmente maravilloso saber que el distrito estaba dispuesto a reconocer la importancia de la labor que estaba haciendo. Siento que aprecian los esfuerzos que estoy haciendo en nombre de los profesores y espero que continúen este esfuerzo... y sé que una de las razones por la que nos han apoyado tanto es debido al trabajo que el asistente del superintendente ha hecho en nuestro nombre."

Una anomalía -un distrito escolar tuvo un problema inusual mayor que era considerado una anomalía por el investigador principal, ya que él nunca había visto o experimentado antes este tipo de comportamientos en un distrito escolar donde se estaba desarrollando e implementando el programa de mentoring. Después de una serie de entrevistas formales e informales con el superintendente y varios profesores, el investigador se percató que el problema estaba relacionado con una falta de confianza, que se ha visto agravada por una serie de acciones disciplinarias por el consejo escolar y el superintendente, previo al comienzo del programa de mentoring. En conjunto, estos problemas parecían ser una amenaza mortal para el éxito de programa de mentoring en el primer año.

Al tratar de remediar el problema, el superintendente consideró que el establecer un programa de mentoring podría proveer la salud en el distrito y posiblemente traer una respuesta positiva al problema existente entre el liderazgo y los profesores. Después de que se había terminado el proceso de planeación para el programa de mentoring, hubo una sensación de alivio por parte de los maestros y administradores que participaron en la

planeación. Sin embargo, durante el primer programa de mentoring en servicio a principios del año escolar, el entrenador principal fue confrontado por uno de los mentores que estaba muy molesto con la administración y quería pasar el tiempo hablando de sus preocupaciones en la presencia de los nuevos profesores y los otros mentores. El extracto siguiente muestra algunos de los pensamientos del entrenador principal durante el primer par de minutos de queja.

> "No puedo creer lo que estoy escuchando. No puedo creer que este hombre esté sacando su hacha en nuestra primera reunión. Uno pensaría que este hombre sabría mejor. Esto no puede continuar. Este hombre va a arruinar todo para lo que hemos trabajado."

Después de que la reunió terminó, el entrenador principal se reunió con el coordinador, quien era también el superintendente, para evaluar el impacto de la sesión. El entrenador principal compartió que la sesión en general tuvo éxito con base en las evaluaciones de los miembros del equipo de mentoring y por sus propias reflexiones al final del día. Sin embargo, el entrenador también le confió al coordinador del programa que se sentía "cegado" en la primera actividad y luego pasó a explicar lo que pasó. El coordinador tuvo la siguiente respuesta:

> "Lo siento, creo que debí haberle dicho a usted que podría presentarse este problema, pero no quería que usted se preocupara por ello antes de la sesión, y yo además, no quería contaminar cómo podría ver a algunos de los profesores veteranos, y en particular, al mentor que le estaba haciendo pasar un mal rato."

Como resultado de esa conversación, el mentor fue "relevado de su posición" por los comentarios negativos que hizo en relación con el director y el consejo escolar" (Kilburg y Hancock, 2006, p. 1331). Cuando el nuevo profesor descubrió que su mentor fue destituido de su cargo y otro profesor veterano que tenía una actitud positiva en la escuela fue el voluntario que trabajó con él, estaba eufórico. El nuevo profesor sintió que el coordinador de mentoring velaba

por sus mejores intereses y lo consideró como un paso positivo, no sólo para él, sino también para el programa de mentoring.

Retrocesos -para la mayoría de los coordinadores del programa, los retrocesos fueron otro problema al que le tuvieron que hacer frente de forma regular. La mayoría, si no todas las intervenciones que se emplearon en estas situaciones, involucraron conversaciones de uno-a-uno con la persona acerca de cómo iban a resolver la situación. El proceso de resolución de problemas sirvió muy bien para casi todos los coordinadores. Lamentablemente, dos de los coordinadores no pudieron alentar o persuadir a sus directores, quienes no estaban dispuestos a proporcionar el tiempo necesario para que los participantes se reunieran en su plantel. El argumento de los directores era que el tiempo era un lujo y sólo tenían el tiempo suficiente para avanzar en su propia agenda.

Los coordinadores del programa también tuvieron problemas que no siempre estaban en sus manos. Los coordinadores entendieron que a pesar de todo lo que podrían intentar, no serían capaces de identificar todos los problemas al principio y que esto era parte de la a curva de aprendizaje. En todas, salvo en una situación, los coordinadores fueron capaces de gestionar eficazmente los problemas imprevistos. Normalmente, los problemas encontrados incluyen falta de comunicación entre los miembros del equipo de mentoring, conflictos de personalidad, las preocupaciones sobre la falta de tiempo y la falta de apoyo emocional. En la mayoría, todas estas situaciones, fueron manejadas a través de conversaciones uno-a-uno con el coordinador del programa de mentoring y miembros del equipo de mentoring utilizando entrenamiento y estrategias para resolver problemas.

En un caso concreto, al coordinador de mentoring no se le informó de los problemas que un profesor nuevo estaba teniendo en una escuela secundaria con respecto al manejo de clase. Aunque el mentor y el director hicieron todo lo posible para ayudar al nuevo profesor, al final, el nuevo profesor renunció porque no fue capaz

de hacer frente a la los problemas que tenía con el manejo del aula. Después de hablar con el coordinador de mentoring acerca de las circunstancias, la respuesta fue:

> "Esta fue realmente una circunstancia desafortunada. Me gustaría haberlo sabido antes. Creo que podríamos haber sido capaces de proporcionar asistencia adicional, a pesar de no haber podido garantizar su éxito."

Después de reunirse con el coordinador, el investigador principal se reunió con el nuevo profesor para escuchar su punto de vista. La siguiente es parte de la conversación que el nuevo profesor compartió con el investigador.

> "No culpo a nadie por lo sucedido. Mi mentora trató de ayudarme tanto como ella podía, pero nunca conseguí sentirme cómodo con el manejo de clases. Yo sabía que probablemente habría problemas con eso, pero pensé, que debido a mi edad y mi experiencia de vida, que podría superar ese problema... Nunca he sido muy autoritario y los niños se dieron cuenta de inmediato y nunca me pareció recuperar... Creo que es hora de retirarme y hacer algo más y eso está bien conmigo."

Administradores

El tiempo era un problema para aproximadamente el 50% de los administradores. Desde el proceso de planeación para tres de los cinco programas de mentoring no se inició sino hasta los cuatro de meses antes de que el programa de mentoring se implementara; los administradores no tenían tiempo para crear horarios de enseñanza que les permitiera dedicar tiempo para que los equipos de mentoring se pudieran reunir durante el día escolar.

Una de las estrategias de intervención que los administradores acordaron, pero que sólo la mitad de los administradores del plantel fueron realmente capaces de llevar a cabo, era proporcionar un sustituto y / o el administrador tomaría una clase por uno de los miembros del equipo de mentoring. Aunque en retrospectiva, esta estrategia de intervención tenía merito y proveyó tiempo de liberación, también consumió tiempo de los ya

ocupados horarios de los administradores. Desgraciadamente, hubo muchas veces en que un administrador se había comprometido a proporcionar tiempo de liberación, pero debido a que un padre o estudiante necesitaban atención inmediata, no fueron capaces de sustituir al profesor.

En varios distritos, los maestros veteranos que no fueron parte del programa de mentoring se ofrecieron a ayudar al nuevo profesor y mentor, tomando una de sus clases durante su período de preparación. En ambos casos, cuando el administrador del plantel y el profesor veterano proveyeron tiempo de liberación, los miembros del equipo de mentoring apreciaron la consideración y la voluntad de los otros miembros del personal para ayudar.

La financiación a nivel del plantel era también una preocupación para los administradores, porque el proceso de presupuesto para el nuevo año escolar ya se había establecido antes de la aplicación de los programas de mentoring y no se había asignado dinero para la implementación de los mismos en ese año. Las estrategias de intervención que el 95% de los administradores utilizaron para proporcionar financiamiento para los equipos de mentoring en sus planteles, incluyeron el uso de los recursos para desarrollo del personal, los fondos discrecionales, así como fondos del Título II.

Aunque los administradores no fueron capaces de proporcionar todo el financiamiento que necesitaban los equipos de mentoring, todavía tenían un sentido de satisfacción al saber que eran capaces de proporcionar tiempo de liberación para las observaciones, ya que el distrito no tenía los fondos para el primer año.

Durante el quinto y sexto año del estudio, los administradores del plantel especialmente debían negociar para hacer frente a dos problemas recurrentes. El primer problema fue tratar de proporcionar al personal el tiempo de desarrollo para las reuniones mensuales del CFG. Cuatro de las ocho escuelas habían programado el tiempo en sus horarios mensuales para desarrollo de personal para las reuniones de los CFG durante el día escolar. Sin embargo, había cuatro escuelas que no se habían preparado a tiempo durante el día escolar para las reuniones de CFG, por lo

que los profesores se reunían en su tiempo libre sin compensación.

Es importante señalar que ninguno de los profesores, que participaron voluntariamente en el CFG, pidieron una compensación, pero todavía estaban dispuestos a asistir a las reuniones mensuales en el tiempo que sus horarios les permitían. La intervención fue que el director de programa y el asistente del superintendente contactaran a los directores para tener una conversación sobre el valor de la CFG y el impacto potencial positivo que podría tener sobre los estudiantes. Esta conversación está todavía en curso actualmente.

Entrenadores CFG (Critical Friends Group Coaches)

El quinto y el sexto año de este estudio fueron los únicos años en que los entrenadores CFG fueron parte de los programas de mentoring de un distrito escolar. Sin duda, el tiempo fue el mayor problema para los entrenadores por varias razones. No todos los directores de los planteles habían programado el tiempo para desarrollo del personal durante la jornada escolar para que se reunieran los CFGs. Al menos la mitad de las escuelas en el distrito no liberaron tiempo durante el día escolar, así que los profesores se reunían después de las horas escolares a fin de tener el tiempo necesario para trabajar juntos en el CFGs. El distrito está trabajando actualmente en exigir a sus directores a fin de incluir las reuniones del CFG como parte del tiempo liberado para desarrollo del personal durante el día escolar, una vez al mes. Sin embargo, no todos los directores están de acuerdo con destinar este tiempo para el CFGs porque les toma tiempo de sus agendas y ese control es crítico para algunos administradores.

En la actualidad, el coordinador del programa y el super intendente asistente siguen el diálogo con los administradores que no están dispuestos liberar el tiempo para el CFG. Algunos CFGs continúan luchando para conseguir tiempo para reunirse, debido a los horarios ocupados de los profesores. Lamentablemente, las

conferencias de padres, el entrenamiento, el ser padres solteros con hijos, la planeación, la calificación, entre otros compromisos, son algunos factores que limitan la cantidad de tiempo disponible para algunos profesores en el CFGs. Como consecuencia de este problema, un profesor veterano, que fue también un entrenador de CFG, dijo lo siguiente:

> "Es muy bueno tener tiempo asignado durante el día escolar para reunirse una vez al mes, pero algunas de las escuelas no cuentan con esa oportunidad debido a la resistencia por parte del director, lo cual es muy malo."

Parece que los directores que participan actualmente en el programa de Liderazgo del CFG, que está dirigido por el asistente del superintendente, son los que liberan tiempo para las reuniones de los CFGs, mientras que los directores que no participan en el programa son los que normalmente no liberan el tiempo a causa de sus propias agendas.

Varios entrenadores del CFG dijeron lo siguiente en relación a los directores que no estaban dispuestos a liberar tiempo para que se reunieran los CFGs:

> "Si bien es desalentador el que tengamos que luchar muy duro para liberar tiempo, sabemos que el asistente del superintendente, quien ayudó a diseñar el programa de mentoring, y el coordinador de mentoring seguirá presionando a los directores a fin de incluir las reuniones del CFG como parte de su día escolar una vez al mes... todo lo que podemos hacer es seguir trabajando hacia esa meta."

Es interesante observar que en varias de las escuelas que brindan y liberan tiempo para el desarrollo personal, los CFGs son sólo una de las actividades opcionales que los profesores pueden elegir para asistir durante ese período de tiempo. Debido a que hay una elección, algunos profesores seleccionarán el CFG porque es el programa menos invasivo en cuanto a la cantidad en el menú de actividades. Los entrenadores que facilitan estos CFG reconocen que "es la manera en que va a ser para algunos de los profesores." Al final, los entrenadores esperan que las

conversaciones que tienen los profesores en el CFGs les guiarán hacia un mejor entendimiento de la necesidad de examinar los problemas desde varias perspectivas, así como demostrar la importancia de trabajar con una comunidad de aprendizaje permanente.

Conclusiones

Este estudio tuvo como propósito comprender algunos de los problemas encontrados de manera recurrente por los equipos de liderazgo de los cinco distritos escolares y sus respuestas a los procedimientos de intervención que se han introducido. Esta información puede ser de ayuda para todos los líderes de programas de mentoring.

Sin embargo, la verdadera importancia del estudio radica en nuestras recomendaciones de cómo los lectores, quienes también se enfrentan a esos desafíos, podrían manejar sus propias intervenciones en los programas de mentoring. Por lo tanto, aquí les ofrecemos sugerencias para las intervenciones que responden a los grandes desafíos que se identificaron en este estudio: la falta de tiempo, las barreras institucionales, las evaluaciones, el cambio y el conflicto, y la creación de nuevos tipos de relaciones profesionales.

1. Tiempo

El desafío del tiempo ha sido una de las cuestiones más difíciles para los equipos de mentoring y para los equipos de liderazgo que son responsables de planear, ejecutar y evaluar el impacto de sus programas de mentoring K-12. Hallar el tiempo para planificar casi siempre es complicado por los horarios tan ocupados que tienen los miembros del equipo de liderazgo. Aunque la mayoría de los equipos de liderazgo son voluntarios, los profesores, especialistas y administradores en aquellos equipos son generalmente gente que participa en muchas otras

actividades donde se requiere de liderazgo, experiencia y habilidades interpersonales.

Es crítico para las organizaciones proporcionar tiempo suficiente para que los miembros del equipo de liderazgo colaboraren entre sí de manera regular. Los distritos escolares también necesitan liberar tiempo y modificar las descripciones de trabajo para dar cabida a la carga de trabajo de los miembros del equipo de liderazgo, y/o proporcionar algún tipo de compensación para demostrar que se valora el trabajo adicional realizado.

También es importante proporcionar a los mentores y discípulos el tiempo suficiente para reunirse y observarse. Dada la organización tradicional de las escuelas no es extraño que los equipos de mentoring sean a menudo ignorados. En muchas escuelas el tiempo es organizado para optimizar las elecciones de los estudiantes y no para apoyar las conversaciones y colaboraciones de los profesores para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Los profesores que trabajan en la misma materia o nivel de grado podrían o no podrían estar en el mismo plantel y rara vez se les paga para trabajar juntos y desarrollar una visión común o para discutir y resolver los desafíos.

Cuando poca o ninguna atención se presta a las conversaciones de mentoring, entonces, no sólo los profesores sufren, sino también los estudiantes.

> Mejores Prácticas - De valor al aprendizaje profesional, el cual es el prerrequisito para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Otorgue a los profesionales el tiempo que necesitan para planear en colaboración, aprender de su trabajo juntos, y satisfacer las expectativas de su trabajo.

2. Barreras Institucionales

El compromiso institucional y el apoyo son esenciales para el éxito de mentoring y el programa de mentoring. Es necesario que el programa sea visible y sus metas alcanzables. Como líder de la instrucción, el director puede complementar la labor de los mentores al dedicar tiempo a interactuar con regularidad con los

profesores. Los profesores principiantes necesitan conocer las expectativas de sus directores y lo que pueden esperar del director. Ellos también necesitan la oportunidad de entender lo que su director ha hecho para prepararse para asistir al nuevo profesor, de evaluar si el profesor principiante puede alcanzar sus objetivos y el potencial siguiendo los consejos de trabajo del director, y si pueden confiar el futuro de su carrera profesional en él/ella.

La evidencia empírica sugiere que los profesores principiantes que salen de la profesión, a menudo lo hacen debido al apoyo insuficiente de la administración (Smith & Ingersoll, 2004). Dado este hecho, es oportuno y vital que los distritos escolares seleccionen cuidadosamente a los administradores comprometidos con el proceso de mentoring, que deseen crear una cultura de cambio y construir una comunidad de aprendizaje profesional.

También es importante que los administradores tengan una comprensión clara de su papel y responsabilidades en el proceso de mentoring. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a su papel de supervisor, entrenador, mentor y colega en el proceso de mentoring y el impacto que tienen esas funciones sobre el proceso, incluso cuando no se lleven a cabo de manera adecuada.

La inadecuada financiación es otra de las barreras institucionales que pueden impedir el progreso y provocar el fracaso del programa de mentoring. Sin una financiación adecuada, algunos participantes no pueden dar el 100% que se espera de ellos en la relación de mentoring. Algunos profesores principiantes pueden sentirse abrumados con el trabajo diario hasta el punto en que los horarios de los talleres de mentoring no encajen con su apretada agenda.

Sin una financiación adecuada, los equipos de mentoring no pueden dedicar el tiempo suficiente en el día para planificar, realizar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje profesional, y estos equipos sentirán que no son una parte valiosa de la profesión educativa. Al final, los distritos escolares deben

estar dispuestos a comprometer el financiamiento apropiado para cualquier programa de inducción y mentoring:

> Mejores Prácticas -la financiación adecuada es fundamental para el éxito de mentoring. Sin ese apoyo, el aprendizaje necesario para el crecimiento profesional no puede llevarse a cabo, y eso significa que las mejorar en aprendizaje de los estudiantes también se limita. Los administradores que esperan y desean una mejora de resultados en el aula también ofrecen el apoyo para los profesionales dedicados a ello.

3. Evaluaciones

La evaluación de la eficacia de los participantes del programa de mentoring y de los miembros del equipo de liderazgo es muy importante durante todas las fases del programa de mentoring. Una de las maneras más directas de saber si estamos "haciendo nuestro trabajo" es evaluar el progreso y el éxito de las personas que están sirviendo cotidianamente. Las evaluaciones no sólo nos proporcionan información sobre lo que debe ser cambiado para ayudarles a ser más eficaces, sino también pone de manifiesto el apoyo para los participantes y el valore de las recomendaciones que han hecho:

> Mejores Prácticas -los mentores y profesores nuevos no pueden dar el apoyo a los estudiantes que ellos mismos no han recibido. Si queremos que los educadores que evalúan continuamente el aprendizaje y el logro del estudiante y luego ajustar la instrucción para satisfacer las necesidades individuales del estudiante, entonces el programa de mentoring también debe proporcionar a los profesionales de la orientación, recursos y tiempo para evaluar y mejorar su propio aprendizaje y progreso.

4. Cambio y el conflicto

A lo largo de estas transiciones, la mayoría de los programas de mentoring experimentan periodos de estabilidad y periodos de cambio. Aunque los acontecimientos que estimulan el cambio ofrecen el mayor potencial de crecimiento, también pueden proporcionar los mayores retos. Schon (1971) considera que estos

desafíos son "zonas de incertidumbre", es decir, como estar perdido en el mar, confrontando más información que la que puedes manejar, o desafiando agendas personales que difieren del status quo.

Por eso, al crear un programa de mentoring, es importante para los equipos de liderazgo preparar a los participantes del programa para las transiciones exitosas, tanto a nivel profesional como personal. Todos los participantes del programa, incluyendo el liderazgo, necesitan reconocer que el cambio es multidimensional y puede variar de persona a persona o de grupo en grupo. Cuando a las personas se les pide que cambien o alteren su identidad básica y sentido de la competencia, es fundamental que se provean oportunidades para que desarrollen un sentido de significado acerca de por qué el cambio es importante.

El conocimiento de que algunos miembros del equipo de mentoring podrían encontrar problemas, debería ayudar a aquellos que planean y coordinan los programas de mentoring para desarrollar estrategias que aborden la cuestión del cambio y ofrecer expectativas más realistas del proceso de mentoring.

Los comités de planeación de mentoring y los coordinadores de mentoring necesitan reconocer que aunque el cambio está planeado, no siempre es anticipado, ni apreciado:

> Mejores Prácticas -conociendo los retos que los participantes esperan enfrentar permite a los líderes del programa trabajar de forma proactiva para evitar los problemas y hacer frente a los retos que no pueden preverse ni prevenirse. Proporcionar asesoramiento eficaz asegura que el nuevo personal desarrolle las habilidades para trabajar a través de transiciones, y no atorarse con insuficientes mecanismos de control, y alcanzar con éxito los niveles de dominio de la práctica.

5. Construcción de relaciones

La creación de confianza entre los educadores rara vez es un asunto sencillo. Los recursos limitados y el tiempo, tan comunes en las escuelas, son sólo algunos de los obstáculos para crear

confianza. La confianza está en riesgo cuando hay déficit de presupuesto, comportamiento competitivo, diferencias de opinión generalizadas sobre las prácticas de enseñanza, las políticas, diversas agendas personales y profesionales, u otros asuntos. Sin embargo, la confianza es el ingrediente esencial en el intento de nuevas prácticas y el aprendizaje entre colegas.

La naturaleza de las relaciones entre los adultos dentro de una escuela tiene una mayor influencia en el carácter y la calidad de esa escuela que cualquier otra cosa. Los profesores y administradores demuestran tener la capacidad de enriquecer o depreciar la vida de cada uno, y por lo tanto, el impacto de su trabajo colectivo.

Roland Barth (2006) ha identificado cuatro categorías de relaciones que se encuentran en los ambientes educativos. Estas categorías incluyen:

- Juego paralelo: el estado más primitivo de desarrollo en el que niños de 2 a 3 años juegan juntos en la misma caja de arena, pero están jugando en el aislamiento, más interesados en su propio trabajo que jugar con el otro niño. Muchas de las escuelas tradicionales están llenas de adultos cuyos patrones de trabajo son similares.

- Relaciones adversas: esto puede tomar muchas formas en la escuela. Podría ser un profesor que oculta ideas de actividades, recursos o estrategias de enseñanza de otro profesor. También podría ser un administrador lanzando granadas de mano verbales hacia un profesor con el que se siente frustrado o molesto. Tal comportamiento ocurre a menudo cuando los recursos son escasos y las relaciones se vuelven competitivas.

- Relaciones agradables: son personales y amistosas, pero hay poca o ninguna inversión en la vida de la otra persona o el éxito de su trabajo.

- Relaciones colegiales: dependen de una relación agradable como requisito previo y un deseo de estar involucrados en la vida profesional y el éxito de otros profesores.

Barth también cree que:

> "Una precondición para hacer cualquier cosa para fortalecer nuestra práctica y mejorar una escuela, es la existencia de una cultura colegial en la cual los profesionales platiquen acerca de la práctica, compartan sus conocimientos de oficio y observen y enraícen el éxito de unos a otros. Sin esta práctica ningún mejoramiento significativo - en el desarrollo personal o curricular, en el liderazgo docente, en la evaluación de estudiantes, en la enseñanza de equipo, o en la participación de los padres-, o cambio sostenido es posible." (p. 12) "Para promover las relaciones colegiales en la escuela, la administración, así como el programa de liderazgo de mentoring deben hacer de las relaciones entre los adultos un tema de discusión". Deben servir como un dragaminas, desarmando las minas terrestres. " (p. 13).

> Mejores Prácticas -cuando los educadores individualmente se tiene mayor autonomía, pero muchas menos oportunidades para mejorar el aprendizaje y logros de los estudiantes. Esto es así porque ninguna persona puede tener todas las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a cada niño en su aula. Sólo cuando los diversos puntos fuertes del equipo de educadores y administradores se aplican para hacer frente a las necesidades de los estudiantes se puede ayudar a todos los estudiantes. Por lo tanto, las escuelas deben llegar a un consenso sobre lo que pueden hacer juntas que les permitan superar lo que pueden hacer por separado.

> La base para alcanzar e implementar esa conclusión es la confianza profesional y las relaciones colegiales. La construcción de tales relaciones de mentoring es desalentadora a menos que mentoring pueda realizarse de manera tal que de a los participantes la oportunidad de práctica diaria y dentro de una relación segura, de las habilidades de relaciones colegiales. Entonces, una relación a la vez, la cultura de la escuela cambiará.

6. Diseños para aprendizaje profesional

Finalmente, el personal del distrito escolar y el profesorado tienen la necesidad de compartir los resultados de sus investigaciones para cimentar la investigación sobre las tensiones de mentoring y los procedimientos de intervención que se apliquen para poner remedio a esas tensiones. Debido a que los educadores aprenden más sobre los problemas a que se enfrentan los equipos de mentoring más allá de los que usualmente se encuentran en la literatura, estarán en una mejor

posición para explorar a fondo los límites de las técnicas de intervención aplicadas. Es importante monitorear el progreso de nuestros esfuerzos a través de investigaciones bien diseñadas con el doble objetivo de informar la práctica y la política y el descubrimiento de las preguntas que aún no se han realizado.

> Mejores Prácticas - Entramos en nuestras aulas con una idea clara de lo que esperamos que los alumnos aprendan. Si esperamos mejorar nuestras relaciones profesionales y apoyar las mejoras profesionales, también tenemos que tener cada día de escuela una agenda clara e hipótesis para NUESTRO aprendizaje profesional. Esto significa que, más allá de la implementación de programas efectivos, como programas de mentoring para los profesores principiantes, también necesitamos diseñar esos programas tanto para construir sobre los conocimientos actuales, como para captar nuestro propio aprendizaje y contribuir a la misma base de conocimiento. Esto pone un mayor valor a la investigación externa hecha por otros y en la investigación que hacemos a nivel local. Cuando esta agenda es la norma diaria, el crecimiento profesional y el mejoramiento del aprendizaje del estudiante son también la norma diaria.

Referencias

East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED347 958).

Bambino, D. (2002). Critical friends. Educational Leadership, 59(6), 25-28.

Barkely, S. (2005). Quality teaching in a culture of coaching. New York: Rowman & Littlefield Education.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools. New York: Russell Sage Foundation.

Bull, K. S. (2003). PFF mentorpartners. Preparing academic mentors partner/faculty preparation [Electronic Version]. Retrieved Retrieved 11/15/2006 from http://home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/PFFmentorpartners.

Buonocore, D. (2004). Leadership in action: Creating a change in practice. AACN Clinical Issues, 15(2), 170-181.

Clutterbuck, D. (2002). Why mentoring programs and relationships fail [Electronic Version]. Link and Learn eNewsletter Retrieved November 13, 2006 from http://www.linkageinc.com/company/news_events/link_learn_enewsletter/archive/2002/12_02_mentoring_clutterbuck.aspx.

Cross, C., & Rigden, D. (2002). Improving teacher quality. American School Board Journal, 1989(4), 24-27.

De Bevoise, W. (1986). Collaboration: Some principles of bridgework. Educational Leadership, 9-12.

DePree, M. (1992). Leadership jazz. New York: Dell Publishing.

Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning [Electronic Version]. Retrieved April 23, 2007 from http://www.pdkintl.org/research/rbulletins/resbul28.htm.

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington D.C.: Albert Shanker Institute.

Ferguson, D.L. & Morihara, B.V. (2007 October). Decision points for the ODE mentoring summit: A synthesis of research and practice. A Paper presented at the Oregon Department of Education Mentoring Summit, Salem, Oregon.

Freedman, M., & Jaffe, N. (1993). Elder mentors: Giving schools a hand. NASSP Bulletin, 76(549), 23-28.

Fullan, M. (2003). The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Sage. Fullan, M. (2004). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fulton, K., Yoon, I,. & Lee, C. (2005 August). Induction into learning communities [Electronic Version]. Retrieved October 30, 2007 from http://www.nctaf.org.

Ganser, T., Bainer, D. L., Bendixon-Noe, M., Brock, B. L., Stinson, A., D'Antoni, et al.

(1998). Critical issues in mentoring and mentoring programs for beginning teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.

Garet, M., Porter, M., Desmoine, L., Birman, B., & Kwang, S. (2001). What makes profesional development effective? American Educational Research Journal, 38(4), 915-946.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research: Competencies for analysis and application (6th ed.). Columbus: OH: Merrill.

Graves, D. H. (2001). The energy to teach. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gray, W. A., & Gray, M. M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. Educational Leadership, 43(3), 37-44.

Grument, M. R. (1989). Dinner at Abigail's: Nurturing collaboration. National Education Association, 20-25.

Janas, M. (1996). Mentoring the mentor: A challenge for staff development [Electronic Version]. Journal of Staff Development 17. Retrieved March 17, 2005 from http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/janas174.cfm.

Kilburg, G. (2003). Mentoring partnerships that work. Paper presented at the International Mentoring Association Conference, Philadelphia, PA.

Kilburg, G. (2006). Valuing administrators in K-12 mentoring programs. Unpublished raw data.

Kilburg, G., & Hancock, T. (2003). Addressing sources of collateral damage in mentoring programs. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Kilburg, G., & Hancock, T. (2006). Addressing sources of collateral damage in four mentoring programs. Teachers College Record, 108(7), 1321-1338.

MacRae, P., & Wakeland, D. (2006). Building a sustainable mentoring program: A framework for resource development planning. Folsom, CA: Mentoring Resource Center.

National Foundation for the Improvement of Education. (1999). Creating a teacher mentoring program. Paper presented at the National Foundation for the Improvement of Education Symposium, Los Angeles, CA.

National School Reform Faculty. (2006, December 28). Frequently asked questions. Retrieved October 31, 2007, from http://www.harmonyschool.org/nsrf/faq.html.

Newton, A., Bergstrom, K., Brennan, N., Dunne, K., Gilbert, C., Ibarguen, N., et al. (1994). Mentoring: A resource and training guide for educator. Andover, MA: U.S. Department of Education

Portner, H. (2001). Training mentors is not enough: Everything else schools and districts need to do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Portner, H. (2006). Coaching skills for successful teaching. Paper presented at the Oregon Mentor Academy, Western Oregon University, Monmouth, OR.

Portner, H. (Ed.). (2005). Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Scherer, M. (1999). A better beginning supporting and mentoring new teachers. Alexandria, VA: ASCD.

Sherk, J. (1998). Best practices for mentoring programs [Electronic Version]. The EMT group. Retrieved February 9, 2007 from http://www.emt.org/userfiles/BestPractices.pdf.

Sweeny, B. (1993). Supporting a peer coaching program: The need for a coaching coordinator [Electronic Version]. International Mentoring Association. Retrieved November 14, 2006 from http://www.teachermentors.com/RSOD%20Site/PeerCoach/PCcoord.html.

U.S. Department of Education. (1998). Yes you can: A guide for establishing mentor programs to prepare youth for college [Electronic Version]. Retrieved April 10, 2007 from http://www.ed.gov/pubs/YesYouCan/sect2-fsteps.html.

Wesorick, B. (2002). 21st century leadership challenge: Creating and sustaining healthy healing work cultures and integrated service at the point of care. Nursing Administration Quarterly, 26(5), 18-32.

Wheller, A. H., & Fanning, J. (1989). Developing successful partnerships through collaboration: Implementing a premier teacher education program. Paper presented at the Annual Conference of the National Council of State on In-service Education, San Antonio, TX.

Yin, R. K. (2002a). Applications of case study research (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2002b). Case study research: Design and methods (3rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Capítulo 12.

Implementando el plan: mentoring para líderes educativos en Ontario

MARY NANAVATI, JOANNE ROBINSON [22, 23]

EN MAYO DE 2007, EL MINISTERIO de Educación de Ontario, solicitó propuestas a los distritos escolares y asociaciones profesionales para evaluar programas piloto de mentoring para directivos escolares que tuvieran menos de tres años de experiencia. El OPC, (por sus siglas en inglés) Ontario's Principal Council (Consejo Directivo de Ontario), presentó de manera exitosa una propuesta para crear una alianza y estudiar seis distritos escolares en Ontario. Cada distrito recibió elementos comunes de apoyo y diseñó un plan de implementación único a la junta directiva de cada escuela.

El fondeo para el programa piloto fue por un año escolar y requirió un proceso de reporte que definiera las recomendaciones de los participantes y de las asociaciones para crear un programa de mentoring para la provincia de Ontario. Dentro de cada junta directiva escolar, un comité directivo compuesto por directores en práctica y por lo menos un oficial de supervisión fue responsable de coordinar la iniciativa a nivel distrital y de trabajar con el

[22] Translated with permission from *Implementing the Plan: Mentoring and Coaching School Leaders in Ontario.* Permission to reprint and translate this article was received by the Ontario Principals' Council. The original article appeared in the OPC Register, Vol. 11 No. 4. ©2009 Ontario Principal's Council. All Rights Reserved

[23] Revisión técnica realizada por Pedro Aristeo Alvarez Maldonado, y Nora Domínguez García.

coordinador de la asociación así como con el equipo de investigación.

Cada distrito escolar participante, con apoyo del OPC, determinó el método para asignar los mentores a sus respectivos discípulos, la frecuencia esperada de las reuniones entre mentores y discípulos, así como los esquemas para reportar crecimiento, evolución y experiencia. Los individuos en posiciones de liderazgo escolar adquieren maestría a través de las experiencias, reflexiones y adaptaciones hechas a la par de su desempeño en la posición de liderazgo. La disponibilidad de un mentor veterano, quien posee conocimiento y experiencia en su papel, permite que el nuevo líder (discípulo) aprenda, tome riesgos, se enfoque en el aprendizaje e instrucción y adquiera experiencia en el liderazgo escolar (Feltovich, Prietula & Ericsson, 2006, p. 53).

Los seis distritos escolares (Algoma, Avon Maitland, Limestone, Thames Valley, Toronto y Upper Grand) se ofrecieron de manera voluntaria a participar en el estudio para determinar las prácticas específicas y competencias de liderazgo adquiridas mediante el apoyo de un colega veterano con mayor grado de experiencia. Los programas piloto de mentoring comenzaron durante el ciclo escolar 2007 - 2008.

Marco Teórico

El marco teórico asociado con el estudio de los programas de mentoring en Ontario es consistente con la teoría cognitiva y experiencia de adaptación (Zimmerman, 2006, p.705). Aunque cada participante demostró poseer conocimientos y eficiencia en términos de liderazgo escolar en virtud de haber sido elegidos para desempeñar tal cargo, la maestría se acumula continuamente a lo largo de la vida. De acuerdo con Ericsson, (2006), los expertos de cualquier campo generalmente se involucran en actividades preparatorias en el dominio, con el apoyo de maestros en la disciplina (p.13). El desarrollo de maestría en el liderazgo de la

administración escolar ocurre a través del aprendizaje continuo y que se adquiere con el tiempo, a medida que los problemas emergen y los líderes desarrollan cierta habilidad para transferir conocimientos y soluciones previas a nuevos retos, problemas y/o complicaciones. El uso de programas de mentoring provee tal soporte para los líderes y apoya su crecimiento en el proceso continuo de adquisición de experiencia.

Metodología de la Investigación

Las siguientes preguntas fueron investigadas y evaluadas durante la implementación del programa:

- ¿Qué aspectos de los varios modelos de programas de mentoring tienen la mayor influencia en el crecimiento de líderes escolares y su capacidad de establecer la dirección, construir relaciones efectivas, apoyar a la gente que trabaja con ellos, a desarrollar la organización donde trabajan, liderar el programa de instrucción y asegurar la rendición de cuentas?
- ¿De qué manera beneficia una relación de mentoring a los mentores, discípulos, y al sistema escolar en su conjunto?
- ¿Qué características del programa de mentoring en un distrito escolar influyen en las capacidades de construcción de liderazgo multinivel, enfocadas en la instrucción y en el aprendizaje de los estudiantes?

Una respuesta inicial a la prueba piloto de los programas de mentoring fue recolectado en diciembre de 2007/enero 2008 a través de la grabación de conversaciones en grupos de enfoque y entrevistas a grupos pequeños con mentores y discípulos de cada uno de los seis distritos. La retroalimentación subsecuente fue recolectada en mayo/junio de 2008 a través de sesiones de grupos de enfoque, entrevistas a grupos reducidos y entrevistas individuales.

Resultados: El impacto de mentoring en el uso del Marco de Liderazgo en Ontario

El Marco de Liderazgo en Ontario es un documento que recientemente ha sido introducido para definir de manera más clara las prácticas y competencias asociadas con el liderazgo escolar efectivo. El propósito de este marco es proveer un lenguaje común a través de la provincia que fomente la comprensión de lo que significa e implica ser un líder en un sistema educativo.

Casi al mismo tiempo que el proyecto de mentoring era presentado, la mayoría de los distritos escolares se encontraban en la etapa de "familiarizarse" con el Marco de Liderazgo y los administrativos estaban siendo instruidos sobre las competencias y habilidades para su uso adecuado. Los participantes reconocieron que los beneficios de la experiencia de mentoring contribuyeron en gran medida al desarrollo de una o más competencias requeridas en el Marco de Liderazgo.

Un discípulo del distrito de Upper Grand, por ejemplo, agradeció el haber participado como miembro de una equipo (pareja) de mentoring para el desarrollo de habilidades de liderazgo para directivos escolares. Al finalizar el programa, este participante era mucho más consciente y se sentía más seguro de sus conocimientos sobre el manejo del personal a su cargo, sobre las estrategias para involucrarles de manera participativa en las experiencias de aprendizaje, y expresó que este programa "ciertamente ayudaba al crecimiento de la organización."

Los participantes hicieron comentarios positivos sobre el programa de mentoring, considerándolo como de gran ayuda al enfocarse en las metas del discípulo. Los participantes eligieron una o dos áreas de enfoque principal, usando el Marco de Liderazgo como guía. Las competencias desarrolladas durante su participación en el programa de mentoring fueron reconocidas por los participantes como elementos que reflejaban de manera genuina los roles de los directivos. Como resultado, los

participantes reconocieron que el uso del Marco de Liderazgo y el programa de mentoring les ayudaron a enfocar sus metas en alineación con las actividades que ellos ya estaban realizando dentro de sus escuelas.

El tener experiencias de mentoring tanto uno-a-uno como grupales, demostró ser el modelo óptimo para influenciar de manera positiva la capacidad de los directivos de las escuelas en áreas específicamente identificadas por el Marco de Liderazgo. Mentoring individual fue utilizado para maximizar la capacidad de liderazgo de los directivos escolares. Tener experiencias de mentoring grupales como única fuente de mentoring, parecía lograr contacto con los directivos tan sólo en un nivel superficial. Aquellos que deseaban ir más allá de lo que la experiencia grupal podía ofrecerles solicitaron mentoring individual. De todos los distritos escolares, Thames Valley y Upper Grand alcanzaron el balance más alto entre el apoyo grupal e individualizado para los nuevos directivos.

Beneficios de las relaciones de mentoring

Mentores

La relación de mentoring tiene impresionantes beneficios para los mentores. Todos los mentores de los seis distritos que participaron en el proyecto piloto recibieron instrucción formal en mentoring. La instrucción proporcionada por el OPC incluía acceso a un taller de verano en un reconocido instituto con Lois Zachary, enfocado principalmente en el establecimiento de relación de mentoring efectiva, y un curso de tres sesiones con dos mentores certificados. El equipo de trabajo del OPC, visitó cada distrito de manera regular en apoyo al desarrollo del proyecto e impartió presentaciones en varios aspectos del programa a medida que fueron requeridas. Los participantes también tuvieron acceso a recursos impresos y en video sobre mentoring y a materiales

desarrollados a nivel distrital, publicados en la página oficial del OPC y disponibles para los participantes del proyecto.

Mientras que todos los aspectos de la instrucción fueron comentados por los mentores, el curso impartido por los mentores certificados fue valorado de manera especial. Un directivo de Algoma comentó sobre el valor del curso de mentoring que incluía el uso efectivo de habilidades para aprender a escuchar. Un miembro del comité directivo de Thames Valley indicó que mientras que el curso fue bien recibido, al principio requirió un cambio en la manera de pensar de los mentores, "...,los mentores no son los expertos transmitiendo información o la forma correcta de hacer las cosas, en vez de ello, son una especie de facilitador."

Los mentores comentaron que la instrucción no sólo les ayudó en la relación con sus discípulos, sino también en otras áreas de sus vidas a nivel profesional y personal. Ambos, mentores y discípulos, percibieron el curso como una ayuda para convertirse en personas más reflexivas.

Los mentores también valoraron otras posibilidades de aprendizaje en un nivel más profundo de la relación de mentoring. Por ejemplo, algunas parejas terminaron visitando las escuelas de uno y otro e incluso otras escuelas fuera de sus propias comunidades. Un mentor identificó el programa de mentoring como el medio para el desarrollo de "una red de confianza y seguridad", en tanto que otros participantes hicieron énfasis en el valor agregado que otorgó el uso del protocolo de confidencialidad establecido por el OPC y los distritos, justo al inicio del programa piloto.

Otro mentor habló de la importancia de la "moral que debe imperar" para el desarrollo de la nueva generación de directivos de escuelas. Señaló que la administración educativa se ha convertido en un reto aún más desafiante. "He sido director por 16-17 años..., el trabajo se ha vuelto más complejo..., a un ritmo más rápido. Argumentaría que tal vez el 25% es lo mismo que era hace 10 años. El 75% restante es completamente nuevo y desafiante".

Los mentores valoraron el tiempo proporcionado por el Ministerio para la implementación del proyecto, el cual incluyó tiempo remunerado para la instrucción y el tiempo para reunirse con sus discípulos durante la jornada escolar. Tener tiempo asignado por el distrito legitimizó el programa para todos los participantes.

Así mismo, se hicieron comentarios sobre cuánto valoraban la oportunidad "de conectarse con alguien más, a quien tal vez no habían tenido oportunidad de conocer y tratar en el pasado." Se apreció la posibilidad de desarrollar una relación profesional a un nivel más profundo entre mentores y discípulos; así como la ocasión de sentir un gran orgullo al haber desarrollado habilidades, incluyendo aquellas que les permitía ser directivos escolares más reflexivos.

Los directivos hablaron sobre el beneficio de sobreponerse al aislamiento, especialmente en comunidades rurales con menor número de escuelas que a menudo contaban con una sola persona al frente de la institución. Los mentores mencionaron que un beneficio sumamente positivo del programa fue el mensaje enviado a líderes potenciales de que la administración escolar es una alternativa positiva y que existe apoyo por parte del Ministerio para estos puestos.

Esto resultó en desafiar el obstáculo de una cultura de aislamiento existente tanto en las funciones de la administración escolar, como en las funciones de la enseñanza. A fin de cuentas, la naturaleza recíproca de la relación de mentoring se encontraba en el corazón del proyecto. Incluso aquellos que se encontraban al final de sus vidas profesionales, descubrieron que sus experiencias eran valoradas por otros y apreciaban el ser capaces de nutrir a sus colegas, de desarrollar su confianza en el desempeño del puesto y de transmitir su amor por la administración escolar a sus sucesores.

Discípulos

Los discípulos involucrados en el estudio piloto, valoraron el tener la oportunidad de participar en la experiencia con sus mentores y aprender de ellos. Los discípulos mejoraron significativamente en habilidades importantes y en el desarrollo del sentido de colaboración y autoconfianza para desempeñar sus cargos como directivos de planteles escolares.

Tener la oportunidad de socializar y conocer otros directivos en sesiones de instrucción y reuniones grupales, les ayudaron a sobreponerse a la cultura de aislamiento de la que muchos de ellos provenían.

Finalmente, los discípulos experimentaron sentimientos de bienestar al convertirse en individuos más reflexivos y ser capaces de llevar esa capacidad de reflexión a otras áreas de su vida personal y profesional. El curso brindó apoyo a los discípulos para aprender a solucionar situaciones complejas y enfocarse en sus metas profesionales. El programa también contribuyó a desarrollar confianza en los discípulos, ayudando a cada uno de ellos a enfocarse en convertirse en los líderes que desean ser, gracias al desarrollo de relaciones constantes de mentoring. Finalmente, una cultura de mentoring significa que los discípulos lograrán convertirse con el tiempo en mentores exitosos.

Distritos participantes

La investigación cualitativa indicó cierto número de beneficios significativos para los distritos participantes. El equipo a cargo del programa en cada distrito fue capaz de satisfacer una variedad de necesidades respecto a sus funciones, incluyendo la comunicación al mentor y discípulo sobre las expectativas, los componentes del programa, oportunidades de instrucción, recursos y periodo de lanzamiento. El equipo a cargo del programa monitoreó el uso de los fondos empleados para el proyecto, facilitó la formación de parejas de mentor-discípulo, y estructuró

el programa para conocer las necesidades de cada distrito en específico.

Como resultado, el programa de cada distrito tomó una estructura ligeramente diferente. Los participantes valoraron la flexibilidad del programa, al otorgarles la oportunidad de tomar iniciativas que se adecuaran de la mejor manera a las necesidades de sus comunidades en particular.

Un director indicó que el proyecto de mentoring permitió a los directivos expandir sus respectivas redes profesionales "más allá de las relaciones personales entre colegas y amigos, para enfocarse en una meta educativa." Mientras que existían ligeras variaciones en los protocolos de elección de parejas de mentoring en cada uno de los distritos, todos ellos solicitaron a los discípulos elegir a sus mentores más allá de sus contactos personales y enfocarse en los propósitos educativos. Los miembros del equipo a cargo de cada uno de los distritos a menudo comentaban sobre el valor de conocer a colegas de otros distritos participantes en el proyecto.

Muchos participantes comentaron sobre el impacto positivo del proyecto en la cultura del distrito. El objetivo principal del proyecto era crear una cultura de mentoring, una en la que se convirtiera en norma el apoyar a los nuevos directivos. Bajo tales términos, el proyecto tuvo, tal y como se esperaba, un gran éxito. Esta cultura de apoyo y colaboración, así como la asistencia otorgada tanto a administradores nuevos como experimentados, tuvo un impacto positivo en aquellos que consideraron la administración escolar como una profesión a ejercer.

Como resultado de las redes de apoyo creadas mediante los proyectos de mentoring, dentro de cada distrito se hicieron comentarios sobre la administración escolar como una profesión más atractiva e interesante para otros candidatos a puestos de liderazgo. Un mentor del distrito de Limestone mencionó que el programa era capaz de "crear una cultura de confianza y toma de riesgos" necesaria entre nuevos directivos y candidatos a puestos de liderazgo.

Construyendo capacidades de liderazgo multinivel en relación al liderazgo educativo y aprendizaje estudiantil.

Los programas de mentoring para nuevos líderes en sectores educativos sirven para una serie de propósitos:

- Sabiendo que una red de apoyo y una cultura de mentoring existe en las escuelas, los distritos alentarán a líderes potenciales a que aspiren a una posición directivo-administrativa.
- Una vez que un líder es colocado, una red de apoyo incrementará la sustentabilidad y minimizará el número de líderes que encuentran las responsabilidades demasiado abrumadoras y regresaran al campo de la enseñanza.
- Una cultura de mentoring, que promueve un énfasis en el aprendizaje y la enseñanza a través del distrito, ayudará a crear conciencia del poder de las estrategias educativas y eficacia académica colectiva (Leithwood, 2006, p.19).

Los programas de mentoring exitosos incluyen las siguientes cualidades:

- Apoyo de la administración dentro del distrito específico.
- Un equipo distrital que dirija el proyecto, incluyendo la representación de directivos experimentados, mentores y discípulos.
- Financiar el lanzamiento y establecimiento de relaciones de mentoring y apoyarlas con los recursos necesarios.
- Instrucción para mentores en habilidades de mentoring y las técnicas asociadas.
- Orientación y entrenamiento para discípulos respecto al programa y su papel en el proceso.
- Un proceso exitoso de asignación y/o elección de parejas en relaciones de mentoring
- Flexibilidad dentro del distrito para promover reuniones individuales y grupales.
- Uso de tecnologías, tales como videoconferencias, que faciliten la comunicación en distritos geográficamente distantes.

- La confianza y confidencialidad son clave para relaciones exitosas de mentoring.

El equipo a cargo fue visto como elemento integral en la construcción de liderazgo enfocado en mejorar la instrucción y el aprendizaje estudiantil en tres niveles: dentro de la escuela, el distrito y el sistema. En el distrito de Thames Valley, el modelo estaba enfocado en el aprendizaje estudiantil, mejorando la capacidad de todos los involucrados, incluyendo mentores, discípulos, mejorando la cultura distrital y finalmente, apoyando la estrategia del Ministerio en el desarrollo de liderazgo para la administración escolar.

Un directivo de Thames Valley, elaboró un apasionado compromiso de liderazgo de instrucción en su distrito como resultado de este proyecto. La estructura dentro del distrito permitió que este enfoque ocurriera. Explicó: "nuestros trabajos son demandantes y nuestros directores y subdirectores tienen que ser administradores. Lo más fácil es permitir que el desarrollo de liderazgo caiga por la borda; sin embargo, lo que este proyecto hace es inyectar nuevas fuerzas."

Las conversaciones sobre mentoring y las experiencias de aprendizaje en equipo finalmente nos conducen a un nivel de aprendizaje más profesional enfocado en el desarrollo de habilidades de liderazgo para todos los involucrados.

Implicaciones

Mientras que el Ministerio ha expresado su apoyo por los directores como líderes de enseñanza e instrucción, el reto será modificar el lado administrativo de la gerencia, al punto en que el desarrollo de liderazgo educativo no sea una tarea más por la que los directores tengan que luchar. Las iniciativas de mentoring podrán tener un impacto aún mayor en mantener el compromiso del Ministerio para la excelencia en la instrucción. En términos de práctica, una vez que una iniciativa tan poderosa como ésta es lanzada dentro de un distrito, mantener el momento se vuelve una

necesidad. Hacerlo, requiere un compromiso financiero por parte del Ministerio y cada distrito involucrado. La sustentabilidad representa también un reto, tanto para mantener el entusiasmo por el programa, como para encontrar un grupo experimentado de administradores dispuestos a asumir el rol de líderes de equipo como mentores.

Conclusión

La adquisición de maestría en el liderazgo escolar no es un conjunto estático de habilidades y competencias. La maestría es fluida y varía con la complejidad y diversidad del ambiente escolar y del distrito. Los veteranos, aún con muchos años de experiencia, continúan aprendiendo y adquiriendo nuevas competencias, al igual que sus colegas novatos. Un distrito escolar que promueve una cultura de mentoring y el establecimiento de redes de apoyo para sus líderes escolares maximizará el clima de aprendizaje tanto para los miembros del equipo de trabajo y como para los estudiantes del plantel educativo.

Referencias

Ericsson, K. A. (2006). Introduction to the Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 41-67). New York: Cambridge University Press.

Feltovich, P. J., Prietula, M.J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 41-67). New York: Cambridge University Press.

Nishimura, J., & Sharpe, K. (2007). Mentor Coach training for educators: Introduction to fundamental coaching skills, principles and mindset for administrators serving as MentorCoaches. Toronto, Ontario, Ontario Principals Council.

Zachary, L.J. (2000). The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, L.J. (2005). Creating a mentoring culture: The organizational guide. San Francisco: Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 705-722). New York: Cambridge University Press.

Capítulo 13.

La aplicación de mentoring a la enseñanza: el desarrollo profesional a través de mentoring

Richard D. Solomon, Elaine C. Solomon [24, 25]

Existe abundante evidencia empírica y documentada sobre la eficacia de mentoring en la formación de profesores. La razón de ser de esta investigación es presentar una nueva escala en el desarrollo profesional de mentores-estudiantes y mentores-profesores. Esta escala de desarrollo del mentor debería comenzar en la educación preescolar, continuando en la educación básica, durante y a lo largo de la preparación de nivel medio superior y extenderse hasta la universidad y niveles de posgrado, y ser implementada de manera completa en las escuelas de carácter público, privado y religioso.

Antes de explicar la escala de ocho etapas, se presentan algunos hallazgos de gran interés en la eficacia de mentoring entre participantes de diferentes edades, donde los estudiantes de mayor edad, asesoran, asisten y enseñan a sus compañeros de menor edad.

[24] Translated with permission from Solomon & Solomon, *2009 Mentoring Conference Proceedings*. Albuquerque, NM: Mentoring Institute, 2009. ©2009 Solomon & Solomon. All Rights Reserved.

[25] Revisión técnica realizada por Edgar Tinoco González, y Nora Domínguez García.

Efectos de mentoring entre participantes de diferentes edades en el desempeño académico y otras variables

En su análisis sobre los programas de mentoring entre participantes de deferentes edades en las escuelas, Karchner (2007) explica que existe evidencia significativa de que estos programas tienen efectos positivos en mentores y discípulos. De manera más específica, su estudio indica que cuando estudiantes mayores son formados y supervisados para instruir y enseñar a sus compañeros más jóvenes, tanto el mentor como el discípulo alcanzan resultados más significativos, incluyendo: mejoría en el desempeño académico; aspiraciones personales de más alto perfil; incremento de autoconfianza y autocontrol; aumento en la cooperación de los ambientes escolares y familiares; así como mayor confianza y respeto hacia los adultos.

Estos resultados se pueden observar de mejor manera cuando existen las siguientes condiciones: (a) mentoring tiene un enfoque académico o de instrucción; (b) el mentor y el discípulo están adaptados de manera adecuada, es decir, su relación fue estratégicamente planteada y no fueron dispuestos a trabajar de forma azarosa. El mentor está altamente motivado, tiene amplios conocimientos en las áreas y contenidos necesarios para los intereses del discípulo, y debe ser por lo menos dos años mayor que el discípulo; (c) el mentor es entrenado y supervisado por un profesor en turno o supervisor que conoce las fortalezas del mentor y las necesidades del discípulo, (áreas de oportunidad); (d) la relación mentor -discípulo es monitoreada cuidadosa y constantemente; así como evaluada, y (e) el tiempo de instrucción para las sesiones de mentoring es agendado y calendarizado previamente por la institución académica.

De acuerdo con esta investigación, en la educación preescolar, quienes requieren un mayor apoyo, serán formados e instruidos por alumnos capacitados pertenecientes a grados superiores y estudiantes de secundaria y preparatoria. Mientras que en la

secundaria los estudiantes seleccionados serán capacitados para servir como asistentes de instrucción y enseñanza; así como modelos a seguir en el aula de clases. En las universidades algunos de estos mentores y asistentes de enseñanza, pueden elegir participar en un internado de un año de duración, donde serán instruidos por profesores que ejercen a su vez la función de mentores.

A continuación se da explicación más detallada sobre la escala de ocho etapas en el desarrollo profesional para estudiantes, profesores y mentores.

Escala de ocho etapas en el desarrollo profesional para estudiantes, profesores y mentores

Etapa 1: La etapa de tutoría para el mentor-estudiante: En este caso el mentor o instructor es un estudiante de nivel más avanzado, como primaria, secundaria o preparatoria que asiste y ayuda a compañeros de niveles inferiores que requieren de apoyo adicional. Mentores con alto desempeño, amplio conocimiento, excelente nivel en las habilidades interpersonales para trabajar con otros estudiantes, ayudarán a los discípulos (estudiantes más jóvenes) en el fortalecimiento de sus habilidades académicas y sociales. Pertenecer a niveles académicos más avanzados que sus compañeros, son requisitos que un mentor en este nivel debe poseer. Estos mentores, son capacitados y monitoreados de manera constante por el profesor a cargo de la clase (por ejemplo, profesores novatos, principiantes o avanzados) que han sido capacitados para evaluar el desempeño y el progreso tanto del asistente de enseñanza como de los estudiantes que reciben el apoyo de mentoring.

Etapa 2: La etapa del asistente de enseñanza: El asistente de enseñanza, es un estudiante de un nivel más alto en la primaria, nivel intermedio (secundaria) o medio superior (preparatoria), que simultáneamente instruye y funciona como un modelo a seguir para estudiantes más jóvenes; asiste a profesores novatos (etapa

cinco), y pre-intermedios (etapa seis). El asistente de enseñanza (los profesores novatos o pre-intermedios) son capacitados por el profesor-mentor (de la etapa siete) para desempeñar sus responsabilidades de instrucción dentro del salón de clases.

De esta manera, durante la etapa dos, el asistente de enseñanza será capacitado para desempeñar esta clase de responsabilidades administrativas: alistar el salón, tomar asistencia, distribuir las herramientas de trabajo, libros y otros materiales, preparar los tentempiés, revisar y corregir el trabajo de los estudiantes, administrar tablas del progreso de los estudiantes, preparar los materiales para las actividades siguientes, reorganizar el aula al final del día. Los asistentes de preparatoria de enseñanza, pueden hacerse cargo temporalmente de la clase si el maestro principal se encuentra indispuesto, o incluso enseñar una lección corta de cinco minutos a un grupo pequeño o a la clase entera.

Así mismo los asistentes de enseñanza participan en responsabilidades interactivas, siendo éstas sus principales funciones: saludar a los estudiantes cuando llegan a clase; ayudar a los estudiantes con el trabajo de clase; supervisar a los estudiantes en actividades en grupos pequeños; explicar las transiciones entre actividades; leer cuentos e historias a los estudiantes durante la clase, y ejercer mentoring en apoyo a los estudiantes que tienen dificultades durante la instrucción.

Los asistentes de enseñanza también desempeñan los siguientes tipos de responsabilidades creativas: crear pizarras con anuncios informativos, realizar ejemplos para proyectos de arte, desarrollar disfraces, escenarios, o marionetas para actuaciones en la clase. De igual modo, los estudiantes capacitados de nivel intermedio y medio superior, pueden editar la gramática y ortografía, y hacer revisiones en la escritura.

Etapa 3: La etapa del estudiante-maestro: Como estudiante aún no graduado, (o estudiante de grado) el candidato profesor comienza un año de interinato o de prácticas que incluye clases presenciales y una práctica supervisada. Durante el primer

semestre, el candidato, participa como observador en el salón de clases del profesor y mentor (etapa siete). En este semestre, además de desempeñar los deberes propios de un asistente de enseñanza, tendrá una responsabilidad incrementada. Él o ella, estarán observando, reflexionando, y conduciendo la enseñanza a grupos pequeños en el aula del mentor. En este primer semestre la experiencia del asistente de enseñanza está diseñada para preparar al candidato para convertirse en un co-profesor durante el segundo semestre.

Por consiguiente, el profesor practicante, comienza a adquirir el conocimiento base y las habilidades necesarias para desempeñar esta clase de responsabilidades de enseñanza: planeación de contenidos, determinar los contenidos y el currículum (lo que debe de enseñarse), crear una ambiente de enseñanza positivo, desarrollar maneras diversas de impartir la instrucción y usar evaluaciones tradicionales para medir el desempeño y los conocimientos adquiridos por los estudiantes; manejar el comportamiento de los estudiantes, y desarrollar un excelente vínculo de comunicación con otros miembros del equipo de instrucción (asistentes de enseñanza, profesores y administradores).

Etapa 4: La etapa del co-profesor: Durante el segundo semestre del año de prácticas, si se alcanza el éxito esperado, el profesor practicante, es invitado a asumir el rol de un co-profesor, que es un profesor candidato para asumir muchas de las responsabilidades del maestro que se encuentra al frente del aula de clase. Por ende, al comienzo del segundo semestre, el co-profesor y el mentor compartirán un compromiso al planear, instruir y reflexionar sobre las actividades de aprendizaje que han diseñado en conjunto. Además, estarán comprometidos como equipo de enseñanza en el que alternaran la instrucción de la clase entera, podrán acordar dividir la clase en grupos pequeños que cada uno dirigirá.

Etapa 5: La etapa del profesor novato o principiante: Durante el primer año de enseñanza, el profesor principiante es instruido

y supervisado por un profesor que también tiene el grado de mentor, (etapa siete). A lo largo de este año de práctica, el profesor principiante es entrenado por el mentor en el arte y ciencia de la enseñanza, y también aprenderá a seleccionar, instruir, monitorear, y evaluar el desempeño del profesor mentor, (etapa uno) en su aula de clase. Los servicios de mentoring para el profesor novato puede ser en la escuela de forma directa, o vía internet. Mentoring vía internet, el intercambio de correos electrónicos, seminarios en línea y comunicación vía teléfono celular se denominan en conjunto mentoring electrónico (e-mentoring).

Etapa 6: la etapa del profesor de nivel pre-intermedio: El profesor de nivel pre-intermedio es un profesor experimentado y altamente capacitado con al menos tres años de evaluaciones superiores en su desempeño. Durante este periodo, el profesor de nivel pre-intermedio es instruido por el mentor en el manejo del aula de clases y la forma de enseñanza, también aprenderá como seleccionar, instruir, monitorear, y evaluar el desempeño del profesor-mentor y el asistente de clase en el salón de clases. El profesor de nivel pre-intermedio puede recibir mentoring de manera directa en la escuela o de manera indirecta vía internet.

Etapa 7: La etapa del profesor-mentor: Un profesor-mentor es un profesor profesional, altamente capacitado con al menos cinco años de evaluaciones superiores en el desempeño de la instrucción, quién es instruido por el mentor experto (etapa siete). La responsabilidad del profesor-mentor es invitar e instruir al co-profesor, quien es aún estudiante, al aprendizaje en el arte y la ciencia de ser un educador formativo.

Durante este periodo de instrucción, el profesor-mentor adquiere el conocimiento base y logra refinar el repertorio de comunicación interpersonal, técnicas de observación, supervisión clínica, reflexión profesional, así como las etapas de desarrollo de los profesores en pre-servicio y en-servicio y los principios de aprendizaje en adultos. Sumado a esta responsabilidad, el mentor-profesor también asesora a los profesores principiantes y pre-

intermedios en relación al entrenamiento, monitoreo, y evaluación del comportamiento del estudiante mentor y del asistente de enseñanza.

Etapa 8: la etapa del profesor experto: El profesor experto es un profesional que instruye al profesor-mentor en la aplicación del conocimiento base y el repertorio para asesorar al profesor mentor. El profesor experto, debería tener una experiencia extensa como profesor, administrador, y en participar como agente de desarrollo en relaciones con el equipo de trabajo con énfasis en el contenido del área del profesor-mentor, así como en la teoría, búsqueda y mejores prácticas en la instrucción, desarrollo de los contenidos a ser vistos en clase, supervisión y desarrollo del equipo de trabajo.

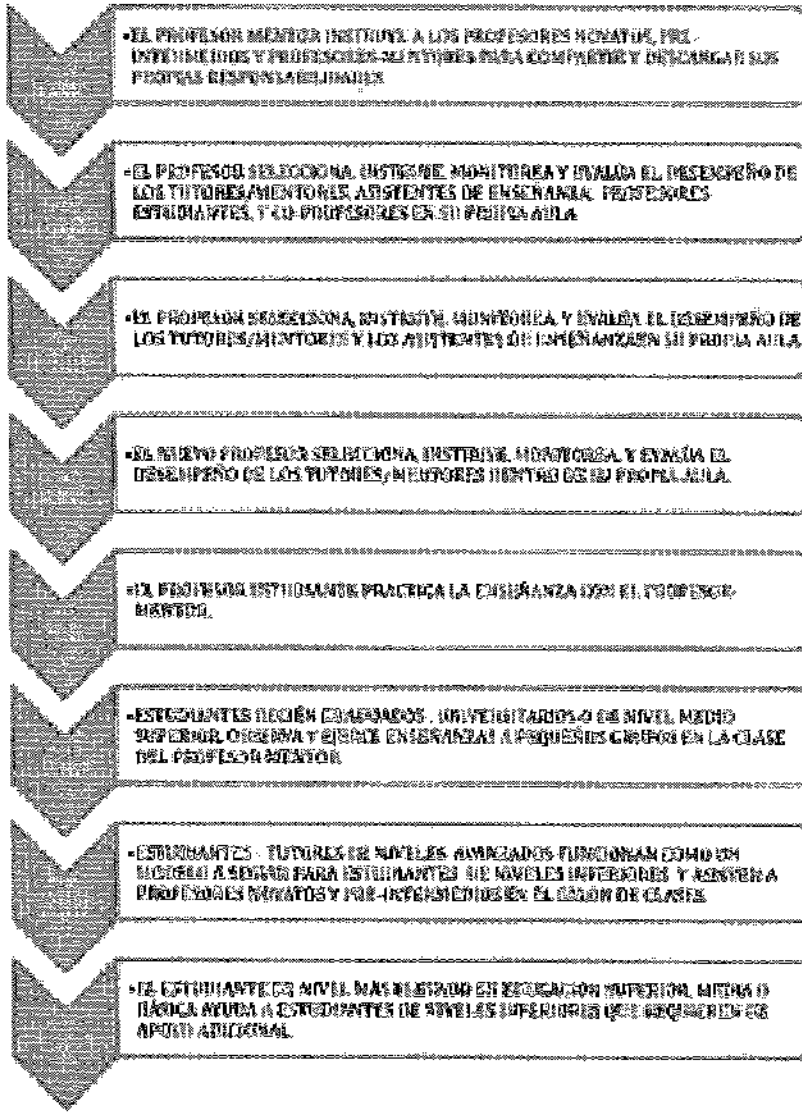
El esquema de la siguiente página resume las ocho etapas de desarrollo para estudiantes mentores y profesores-mentores.

¿Cuáles son los beneficios potenciales de esta escala de desarrollo de ocho etapas?

La escala de desarrollo profesional de ocho etapas para profesores y mentores descrita en este artículo es una construcción transformacional que requiere visión, mentalidad creativa, una apertura al cambio y una voluntad para ver más allá de las ideas convencionalmente instituidas, liderazgo, instrucción, y los recursos financieros para su implementación.

Con la implementación de este nuevo paradigma, existen numerosos beneficios y resultados potenciales que pueden hacerse posibles. La evidencia es clara en torno a las ganancias que tanto tutores/estudiantes y aquellos que inician programas de mentoring pueden obtener en su desempeño académico, aspiraciones personales, autoconfianza y autocontrol; también existe evidencia del surgimiento de cooperación dentro de los ambientes escolares y familiares así como el incremento en la confianza y respeto por los adultos.

Nueva escala de ocho etapas de desarrollo para estudiantes-mentores y profesores-mentores.



Este paradigma ofrece a adolescentes y adultos jóvenes la oportunidad de incrementar sus experiencias sobre mentoríng desde la tutoría a la asistencia y ayuda de los maestros en el salón de clases, desempeñando de manera óptima y eficaz sus responsabilidades administrativas, interactivas y creativas. Además, al adquirir estas competencias adicionales del campo de mentoring, automáticamente llevará a engrandecer sus capacidades y a facultarlos como excelentes docentes en el sector académico.

Este modelo impulsa y alienta a estudiantes recién graduados o próximos a serlo a continuar experimentando su interés por la docencia y mentoring mediante la participación de un interinato de un año de prácticas donde son instruidos por un profesor/ mentor capacitado adecuadamente.

Esta construcción provee un nuevo desarrollo diferencial para los miembros del equipo de trabajo en sectores educativos que desean ser instruidos como mentores y profesores expertos. Con una responsabilidad incrementada estos profesionales del área de la educación pueden esperar recibir compensaciones adicionales.

En un tiempo donde existe una falta de educadores bien instruidos y de gran capacidad, la octava etapa en la escala de mentoring y desarrollo profesional provee un vehículo comprensivo, longitudinal e institucionalizado para contratar, desarrollar y mantener excelentes profesores, mentores y administrativos para nuestras escuelas públicas, privadas y religiosas.

Referencias

Boreen, J. & Niday, D. (2003). Mentoring Across Boundaries: Helping Beginning Teachers Succeed in Challenging Situations. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2000). Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Carr, J. F, Herman, N. & Harris, D.E. (2005). Creating Dynamic Schools Through Mentoring, Coaching and Collaboration. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cogan, M. L (1973). Clinical Supervision. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Danielson, C. (1996). Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Davis, B. (2008). How to Coach Teachers Who Don't Think Like You. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington, IN: National Education Service.

Glickman, C. D. (2002). Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. D., Gordon, S. P, & Ross-Gordon, J. M. (2001) (5th ed.) SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Goldhammer, R. (1969). Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

Gorsetman, C.R. (May, 2005). Mentoring Novice Teachers in Selected Modern Orthodox Jewish Day Schools. Unpublished doctoral dissertation, Azrieli Graduate School of Jewish Education, Yeshiva University, New York, NY.

Howard, L. B. (2006). The Madrichim Manual: Six Steps to Becoming a Jewish Role Model. Springfield, NJ: Behrman House.

Hunter, M. & Russell, D. (1989). Mastering Coaching and Supervision. El Segundo, CA: TIP Publications.

Hunter, M. (1982). Mastery Teaching. El Segundo, CA: TIP Publications.

Joseph, S. (1987). How to Be a Jewish Teacher: An Invitation to Make a Difference. Los Angeles, CA: Torah Aura Productions.

Joseph, S. (1989). The Madrikhim Handbook: A Training Program for Teenagers Working in Jewish Schools. Los Angeles, CA: Torah Aura Productions.

Karchner, Michael (2007). Cross-age Peer Mentoring. Research In Action. Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.

Knight, J. (2008), Editor. Coaching: Approaches and Perspectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Levin, N. P. &. Lee. S.S. (2006). Bridging the Gap: The Power of Mentoring Teachers for Creating Teaching Excellence. Los Angeles, CA: HUC-JIR.

Lipton, L., Wellman, B. & Humbard, D. (2001). Mentoring Matters: A Practical Guide to Learning-focused Relationships: Sherman, CT: Mira Via, LLC.

Moir, E. & Bloom, G. (May, 2003). Fostering Leadership Through Mentoring. Educational Leadership. 60 (8), 58-60.

Moir, E. (1999). The Stages of a Teacher's First Year. In M. Scherer (Ed.). A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Moskowitz, N.S. (2003). The Ultimate Jewish Teacher's Handbook. Denver, CO:A.R.E. Publishing.

National Staff Development Council (Winter, 2007). Support for School-based Coaches. The Journal of Staff Development, 28 (1) 10-53.

National Staff Development Council (Spring, 2004). School-based Support. The Journal of Staff Development, 25 (2).

Platt, A. D., Tripp, C. E., Ogden, W. R. & Fraser, R. G. (2000). The Skillful Leader: Confronting Mediocre Teaching. Acton, MA: Research for Better Teaching, Inc.

Podsen, I. J. & Denmark, V. M. (2000). Coaching & Mentoring: First-year & Student Teachers. Larchmont, NY: Eye On Education.

Portner, H. (1998). Mentoring New Teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Rogers, D. L., & Babinski, L. (May, 1999). Breaking Through Isolation with New Teacher Groups. Educational Leadership, 56(8), 38-40.

Saphier, J., & Gower, R. (1997). The Skillful Teacher: Building Your Teaching Skills. Acton, MA: Research for Better Teaching, Inc.

Saphier, J., Freedman, S. & Aschheim, B. (2001). Beyond Mentoring: How to Attract, Support and Retain New Teachers. Newton, MA: Teachers.

Solomon, Richard, D. & Solomon, Elaine C. (2009). Toolbox for Teachers and Mentors: Moving Madrichim to Mentor Teachers and Beyond. Tucson, AZ: Wheatmark Book Publishing.

Solomon, R. & Davidson, N. (Spring, 2009). Cooperative Learning: Research and Implementation for Jewish Education. Jewish Educational Leadership. 7(3).

Solomon, R. (January, 2008). A New Career Development Ladder for Professional Development for Supplemental and Day School Teachers. In Creative Solutions to Educational Challenges, Lookjed Electronic Professional Learning Community, The Lookstein Center, Bar-Ilan University.

http://lookstein.org/lookjed/read.php?1,16568,16568#msg-16568 Retrieved January 30, 2009.

Solomon, R. (Winter, 2008). Developmental Ladder for Students and Teachers in a Jewish Day School. RAVSAK Journal, HaYidion. 18-21.

Solomon, Richard. (April, 2008) Assessment Instruments to Measure the Professional Development of the Pre-service and In-service Jewish Teacher. Lookjed Electronic Professional Learning Community, The Lookstein Center, Bar-Ilan University.

Solomon, Richard. (January, 2008). A new career development ladder for professional development for supplemental and day school teachers. In Creative Solutions to

Educational Challenges, Lookjed Electronic Professional Learning Community, The Lookstein Center, Bar-Ilan University.

Solomon, R., Solomon, E. & Bor, H. (Fall, 2007). From Madrichim to Expert Educators: New Career Ladder for Professional Development for Supplementary and Day School Teachers, Jewish Education News, CAJE, 28 (3).

Solomon, R., Davidson, N & Solomon, E. (2003). Mentoring Teachers in a Professional Learning Community. Participant's Guide. Tucson, AZ: 4th R Consulting, LLC.

Solomon, R., Davidson, N. & Solomon, E (1993). The Handbook for the Fourth R III: 9 Relationship Activities for Cooperative and Collegial Learning. Columbia, MD: National Institute for Relationship Training, Inc.

Zachary, Lois, J. August, 2009). The Mentee's Guide: Making the Most of Your Mentoring Relationship. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Zachary, Lois, J (2005). Creating A Mentoring Culture: The Organization's Guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Zachary, Lois, J. (2000). The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.

Zachary, Lois, J. (Winter 2003). Turbo-charge Your Leadership through Mentoring. Leader to Leader No 27.

Zachary, Lois, J. (Spring 2002) . The Role of the Teacher as Mentor. In Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively. New Directions in Adult and Continuing Education, Number 93. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, Lois, J. (Summer 2001) . Lessons from Mentoring at Sinai. Jewish Education News. 22 (3).

Zachary, Lois, J. (Fall 1997). Mentoring Relationships: Coming to Closure. Mentor & Protégé. (4).

Zachary, Lois, J. (July 1997) . Creating a Mentoring Culture. All About Mentoring. Issue11, Empire State College.

Zachary, Lois, J. (September, 1995) . Parashat Nitzavim. Learning Torah With..... 1 (51).

Zachary, Lois, J. (Octoberr 1994) . Mentoring Relationships: Using Partner Preparation Tools. Mentor. 6 (4).

Zachary, Lois, J. (Spring 1994) . Building Future Leaders in the Jewish Community. Jewish Education. 61(1).

Zachary, Lois, J. (January 1994) . Mentoring Relationships: Self-Directed Preparation Strategies. Mentor. 6(1).

Capítulo 14.

Mentoring para estudiantes de licenciatura: una revisión crítica de la literatura

Gloria Crisp, Irene Cruz [26, 27]

El número de invierno de la revista Review of Educational Research (Revisión de Investigaciones Académicas) de 1991, incluía un artículo de Maryann Jacobi en el cual la autora hacía una revisión crítica de la literatura sobre mentoring y el éxito académico de estudiantes de licenciatura. El artículo resaltaba algunas preocupaciones mayores en torno al concepto de mentoring en su aplicación para obtener el éxito académico estudiantil. De manera más específica, Jacobi reconocía la falta de acuerdos en torno a: la definición y conceptualización de mentoring, la popularidad de relaciones de mentoring formales e informales; la magnitud y las formas en las que mentoring contribuye al éxito académico, y las funciones de mentoring que resultan más importantes para el éxito académico de los estudiantes de licenciatura.

A pesar del severo subdesarrollo presente en la literatura sobre mentoring, el valor que generan las iniciativas de mentoring ha sido ampliamente aceptado tanto en la literatura como en la

[26] Translated with permission from *Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007.* Originally published in Research in Higher Education, 2009, 50 (6): 525-545. S. ©2009 Springer Science + Business Media, LLC 2009. All Rights Reserved.

[27] Revisión técnica realizada por Nora Domínguez García.

práctico (Cohen, 1993). De tal forma que mentoring se ha convertido en una prioridad nacional (Girves et al. 2005) tal como lo demuestran los cientos de programas formales, así como prácticas institucionales, que incluyen algún componente de mentoring y que han sido implementadas a nivel nacional, estatal y local.

Aunque el progreso de la literatura existente sobre mentoring parece crecer de manera consistente, se ha rezagado en comparación con la implementación y desarrollo de programas, así como en la resolución adecuada de problemas mencionados hace 16 años por Jacobi (1991). De manera más notable, parece que la investigación en el campo de mentoring ha hecho pequeños y lentos progresos en la identificación e implementación de una definición consistente, así como en su conceptualización, la cual resulta infundada bajo esquemas teóricos y carece de diseños rigurosos de investigación cuantitativa que permitan probar la validez externa de los hallazgos y resultados.

Existe la necesidad, entonces, de una revisión actualizada de la literatura en torno a mentoring que brinde guía a profesores, investigadores institucionales y personal a cargo de los estudiantes, en el desarrollo, evaluación y análisis de investigaciones futuras sobre mentoring.

Por tanto, este artículo hace una revisión de la literatura existente sobre mentoring en un intento de re-contextualizar y actualizar la definición y características de mentoring provistas por Jacobi, (1991). El artículo comienza con una revisión actualizada de las definiciones y características de mentoring dentro de la literatura educativa, empresarial y psicológica.

Segundo, provee un análisis crítico de los estudios empíricos específicos sobre mentoring para estudiantes de licenciatura y postgrado entre 1900 y 2007, el cual resalta los conflictos de metodológicos y de medición, así como problemas específicos para poblaciones especiales de estudiantes. Tercero, y discutiblemente la contribución más importante del presente artículo, es una evaluación de las perspectivas teóricas actuales

de mentoring, desde el punto de vista de la literatura en negocios, psicología y educación como introducción a un esquema teórico propuesto específicamente orientado a los estudiantes de licenciatura. El artículo concluye con recomendaciones específicas para la práctica y futuras investigaciones.

Método

Este estudio incorpora los hallazgos de dos revisiones literarias -una revisión teórica de mentoring en la literatura en educación, negocios y psicología, y una segunda revisión empírica más limitada de estudios que examinan el impacto de mentoring en factores de medición del éxito de estudiantes de licenciatura, tales como índices de retención, calificaciones, integración social, satisfacción con la universidad y adaptación al ambiente y cultura universitaria.

La primera revisión incluye una revisión de 52 ensayos teóricos y estudios empíricos que se centran en el desarrollo y/o medición de esquemas teóricos de mentoring publicados en revistas especializadas, capítulos de libros, y disertaciones publicadas hasta 2007 localizadas a través de búsquedas en bases de datos electrónicas tales como "Búsquedas Académicas Completas", "Fuentes Empresariales Completas", "Textos Educativos Completos", "EBSCO", "JSTOR" y "Psicología y Ciencias de la Conducta". Los hallazgos de esta revisión son utilizados en las secciones teóricas de este artículo.

La sección empírica del manuscrito fue escrita con base a una segunda revisión de la literatura en 42 artículos y presentaciones en conferencias nacionales que han sido publicadas en revistas y bases de datos electrónicas tales como "Academic Search Complete," "EBSCO", "JSTOR" y "Education Full Text Databases," utilizando como palabras clave "mentoring" y "estudiantes de licenciatura." Debe resaltarse que aquellos artículos que incluyen aspectos o características de mentoring (por ejemplo, interacción entre profesores y estudiantes), pero que no se refieren

explícitamente a las experiencias de "mentoring" fueron excluidas de la revisión. Debido a la falta de estudios de gran calidad y rigor metodológico, nuestra investigación fue abierta a todos los artículos empíricos publicados en revistas entre 1990 y el verano de 2007, los cuales tuvieran elementos principales de un estudio empírico (introducción, método, análisis de datos, resultados, conclusiones).

En contraste con Jacobi (1991), quién exclusivamente revisó artículos centrados en estudiantes de licenciatura en los Estados Unidos, esta revisión incluye poblaciones de estudiantes de licenciatura y posgrado en los Estados Unidos y en el extranjero. Los estudios que investigaron otras poblaciones, tales como estudiantes de primaria y secundaria, así como profesores atendiendo a estas poblaciones fueron excluidos.

Resultados

Definiciones y características de mentoring

Mentoring no es un concepto nuevo, se habla de una antigüedad más allá de la Edad de Piedra (Dickey, 1996). Los orígenes de la palabra "mentor" se atribuyen a la civilización Griega. En la Odisea, el personaje principal, Odysseus, le encomienda a su amigo Mentor, que le ayude a prepararse para la batalla contra los Troyanos. Mentor sirve como un consejero sabio, responsable y de confianza quien guía el desarrollo y crecimiento de Odysseus (Miller, 2002).

A pesar de su larga historia, existe una ausencia en el presente de una definición de mentoring ampliamente aceptada, (Dickey 1996; Johnson 1989; Miller 2002; Rodriguez 1995; Zimmerman and Danette 2007), así como una falta de teoría que explique los roles y las funciones que involucra una experiencia de mentoring y la manera en que estas experiencias son percibidas por los estudiantes de licenciatura (Jacobi 1991; Haring 1999; Merriam 1983; Philip and Hendry 2000).

Los resultados de la presente revisión brindan evidencia adicional que apoya la ambigüedad percibida dentro de la literatura, ya que fueron encontradas más de 50 definiciones, las cuales varían en su enfoque y magnitud. Debe recalcarse que esta ambigüedad en torno a la definición de mentoring es obscurecida por inconsistencias existentes en la manera en la que la palabra "mentoring" ha sido utilizada en la literatura existente.

Por ejemplo, mientras que varios investigadores han utilizado el término mentoring para describir un conjunto específico de actividades conducido por un "Mentor"; (e.g., Bowman and Bowman 1990; Brown et al. 1999; Campbell and Campbell 1997; Freeman 1999; Watson 1999), otros investigadores han definido mentoring en términos de un proceso o concepto (e.g., Anderson and Shannon 1988; Blackwell 1989; Roberts 2000).

Más aún, la literatura incluye definiciones específicas que reflejan el sistema de valores y creencias de la disciplina a la que pertenece el investigador. Por ejemplo, Roberts (2000), entendiendo mentoring desde una perspectiva empresarial, le definió como "un proceso formal, donde una persona de mayor experiencia y conocimiento desempeña un papel de apoyo y supervisión, invitando a la reflexión y contribuyendo al éxito profesional y al crecimiento de una persona." (p.162).

De manera similar, Campbell y Campbell (1997) han considerado a mentoring como un conjunto de comportamientos, en los que miembros más experimentados y con mayor conocimiento del entorno organizacional, proveen guía y apoyo a los empleados de nuevo ingreso para incrementar las probabilidades de que se transformen en miembros exitosos dentro de la organización. En contraste, el psicólogo Levinson y sus coautores (1978), enfocaron su definición en el apoyo del desarrollo psicológico de un individuo mediante otra persona que le brinda apoyo moral y emocional.

Dentro del contexto de la educación superior, la ausencia de una definición consistente de mentoring ha sido reconocida en numerosas ocasiones, (Dickey, 1996; Johnson, 1989; Miller, 2002;

Rodríguez, 1995). Definiciones existentes de mentoring frecuentemente han sido extremadamente amplias o extremadamente limitadas.

Por ejemplo, Brown y sus coautores (1999) y Murray (2001) definieron mentoring como una relación de uno a uno entre una persona más experimentada y una menos experimentada con el propósito de aprender o desarrollar ciertas competencias. Blackwell (1989) ha definido mentoring en términos más específicos al establecer que mentoring "es un proceso por el cual las personas de un rango superior, logros significativos, y prestigio académico, guían y facilitan el desarrollo intelectual y profesional de las personas identificadas como discípulos".

En otros casos, los investigadores en el área educativa no han proporcionado una definición operacional de mentoring a sus lectores, al menos no de manera explícita (Boice, 1992; Bordes y Arredondo,2005; Cronan-Hillixet al. 1986; Lee, 1999; Mangold et al, 2003; Rodger and Tremblay, 2003; Ross-Thomas y Bryant, 1994). En algunos estudios, muchos de los cuales son cualitativos, la ambigüedad en la definición o la falta total de la misma, es considerada como una oportunidad para que los propios participantes determinen las funciones o características de mentoring y reflejen su propia experiencia académica.

Sin embargo, algunos estudios cuantitativos también han fallado en proporcionar una definición operacional clara, a pesar de que el diseño de investigación utilizado requiera una definición clara para examinar adecuadamente el impacto de un programa o intervención de mentoring en la medida del éxito de los estudiantes de licenciatura.

Aunque existe una gran cantidad de desacuerdos en torno a la definición y las características que comprende, la revisión efectuada por Jacobi identifica tres aspectos en los que los investigadores concuerdan sobre mentoring y que continúan siendo reforzados por la literatura que se sigue produciendo. Primero, los investigadores han concurrido en que las relaciones de mentoring, se enfocan en el crecimiento y logros de un individuo e incluye

múltiples formas de asistencia (Chao et al, 1992; Cullen y Luna, 1993; Ehrich et al, 2004; Haring, 1999; Johnson y Nelson, 1999).

Segundo, existe un consenso general de que la experiencia de mentoring, puede incluir amplias formas de apoyo, incluyendo asistencia con el desarrollo profesional y organizacional (Brown et al. 1999; Campbell y Campbell, 1997; Chao et al. 1992; Davidson y Foster - Johnson, 2001; Kram, 1985), modelado de conductas (Brown et al, 1999), y apoyo psicológico (Chao et al.1992; Cullen y Luna, 1993; Davidson y Foster - Johnson, 2001; Green y Bauer, 1995; Kram e Isabella, 1985; Levisnton et al. 1978).

Muchos investigadores desde Jacobi (1991) han acordado que estas amplias formas de asistencia deben incluir actividades planeadas con un profesor (Bernier et al. 2005; Campbell y Campbell, 1997; Collier y Morgan, 2006; Ishiyama, 2007; Kahveci et al. 2006; Salinitri, 2005). Sin embargo, más allá de esto, existe poco acuerdo sobre las actividades específicas que deberían incluirse al proporcionar estas amplias formas de apoyo hacia los estudiantes.

Por ejemplo, Collier y Morgan (2006) han propuesto actividades de mentoring tales como el acceso a videos entre colegas, sesiones de consejo semanales, y participación en discusiones grupales trimestrales; mientras que Ishiyama, (2007) propone apoyar a los estudiantes permitiéndoles participar en proyectos de investigación de licenciatura; y Pagan y Edwrad Wilson proponen actividades limitadas de dos o más reuniones y conversaciones telefónicas con un miembro del profesorado, así como el envío de cartas por parte de la oficina que dirige el programa.

Tercero, aún continúan existiendo acuerdo en la literatura respecto a que las relaciones de mentoring son personales y recíprocas (Davidson y Foster Johnson, 2001; Green y Bauer, 1995; Kram e Isabella, 1985; Healy y Welchert, 1990; Hunt y Michael, 1983; Johnson, 1996; Johnson y Nelson, 1999). Sin embargo, la asequibilidad de la tecnología, principalmente el internet, está cambiando las formas en el grado en que las relaciones de mentoring son personales, ya que a medida que los investigadores

desde Jacobi, (1991) han comenzado a incluir componentes como el internet o videos como parte de las actividades de mentoring para los estudiantes (Carlson y Single, 2000; Collier y Morgan, 2006; Edwards y Gordon, 2006).

Es importante resaltar que dentro de la literatura sobre mentoring, el papel del mentor no ha estado siempre limitado al profesorado, ya que muchas de las funciones esenciales de mentoring son proporcionadas por empleados de la universidad, estudiantes de grado niveles avanzados, colegas, amigos, líderes religiosos y/o familiares (Kram e Isabela, 1985; Zalaquett y Lopez, 2006).

Por ejemplo, Phillip y Hendry (2000) han identificado cinco tipos de relaciones de mentoring que ocurren de manera natural, y que pueden ser experimentadas por adolescentes y adultos jóvenes, incluyendo: mentoring clásico (relación uno a uno entre un adulto experimentado y un adulto joven, similar a un aprendiz), de equipo a individuo (un grupo de personas jóvenes que buscan a un individuo o a varios indíviduos para pedirles su consejo), de amigo a amigo (brinda una red de confort, común entre mujeres y sus amigas), grupo de colegas (entre un grupo de amigos, a menudo cuando exploran un problema), y relaciones a largo plazo con adultos que "toman riesgos" (similar al mentoring clásico, pero en el cual la persona que recibe mentoring tiene un historial de rebeldía).

La idea de que las relaciones de mentoring progresan a través de una serie de etapas ha sido estudiada de manera empírica dentro del contexto de relaciones empresariales. El estudio más comprensivo hasta la fecha (Kram, 1983) propone un modelo que resalta cuatro fases en las relaciones de mentoring, basado en entrevistas realizadas a 18 parejas de mentor y discípulo en una sola compañía. Los resultados del estudio de Kram (1983), limitados en términos de validez externa y posiblemente en su relevancia para los estudiantes, indican que las relaciones de mentoring progresan de manera natural a través de estas cuatro

etapas. La primera etapa en mentoring, la etapa de iniciación, tiene una duración de seis meses a un año.

Como el título indica, la etapa de iniciación es el periodo en el que la relación entre mentor y discípulo comienza. La siguiente etapa, que puede durar entre dos y cinco años, se denomina etapa de cultivación. Esta etapa es el periodo en el que el rango de las funciones de mentoring son desarrolladas y expandidas. Separación es la tercera etapa en la relación de mentoring, se caracteriza por cambios psicológicos o estructurales dentro del contexto organizacional. Este periodo desestabiliza la etapa de cultivación, alterando la relación establecida entre mentor y discípulo, en la medida en que el discípulo gana mayor independencia. La cuarta y etapa final de la relación de mentoring, la redefinición, sucede cuando la relación evoluciona a una relación nueva y significativamente diferente, o bien esta puede ser la etapa en la que la relación concluya (Kram, 1983).

Las investigaciones han demostrado que las relaciones de mentoring pueden ser formales o informales, a largo plazo o corto periodo de vida, planeadas o espontáneas (Luna y Cullen, 1995). Las relaciones informales de mentoring, han demostrado carecer de componentes estructurales, no son administradas ni reconocidas de manera formal por la institución (Chao et al.1992). Las relaciones informales se desarrollan frecuentemente de manera "natural," e involucran la búsqueda de un mentor y discípulo entre sí, y tienden a enfocarse hacia objetivos a largo plazo (Campbell y Campbell 1997).

En contraste, las relaciones formales de mentoring, han mostrado ser administradas y sancionadas por la empresa o por una institución educativa (Chao et al.1992). Las relaciones formales de mentoring frecuentemente involucran a un tercer participante, quien se encarga de establecer la relación entre el mentor y el discípulo. La duración de las relaciones de mentoring formal e informal tienden a tener un gran rango de variación; mientras que algunas relaciones pueden ser tan cortas y tener como duración una sola reunión (Phillips-Jones, 1982), otras duran

seis meses a un año (Kram e Isabella, 1985), o incluso una década completa (Levinston et al. 1978).

Estudios empíricos enfocados en estudiantes de licenciatura

La siguiente sección proporciona una síntesis y un análisis crítico de los estudios empíricos llevados a cabo entre 1990 y 2007 específicamente sobre mentoring para estudiantes de licenciatura, revelando un creciente número de estudios desconectados, todos ellos vagamente alineados con el concepto de mentoring.

Poblaciones estudiantiles de interés

El enfoque de la gran mayoría de investigaciones empíricas revisadas en este artículo (69%) se centran en estudiantes de licenciatura (Atkins y Wiliams, 1995; Carlson y Single, 2000; Freeman, 1999; Rodger y Tremblay, 2003; Strayhorn y Terrel, 2007), mientras que apenas una tercera parte de los estudios han proporcionado evidencia que apoye el impacto de mentoring en estudiantes de grado (Bowman y Bowman, 1990; Fiason, 1996; Hadjioannou et al. 2007) y tan sólo un estudio ha realizado un amplio estudio en ambas poblaciones estudiantiles (Lloyd y Bristol, 2006).

Dos de los 42 estudios revisados eran novedosos en su aproximación para comprender mentoring desde la perspectiva del mentor; el primer estudio, presentado por Carlson y Single (2000), muestra resultados cuantitativos y cualitativos sobre mentoring desde las perspectivas de alumnos y mentores; y, Reddick (2006), quien estudió las relaciones de mentoring entre estudiantes Afroamericanos en instituciones con poblaciones predominantemente blancas desde la perspectiva de cuatro experimentados profesores afroamericanos, utilizando una aproximación teórica.

Aunque aún existe mucho trabajo por realizarse, mejorías significativas en la literatura publicada en los últimos años, han sido posibles gracias al creciente interés de investigar el impacto

de las relaciones de mentoring en diferentes tipos de estudiantes, incluyendo mujeres, minorías, estudiantes de primera generación en la universidad, estudiantes de licenciatura y estudiantes "en riesgo," (Bernier at al, 2005; Bordes y Arredondo, 2005; Campbell y Campbell, 1997; Fiason, 1996; Ishiyama, 2007; Kador y Lewis, 2007; Morgan y Collier, 2006; Quinn et al. 2002; Santos y Reigadas, 2005; Zalaquett y Lopez, 2006).

De manera más específica, el trabajo de Lark y Croteau (1998) ha revelado las percepciones sobre mentoring en estudiantes homosexuales, lesbianas y bisexuales. La literatura sobre mentoring también se ha expandido a través de la última década para incluir estudios centrados en examinar las características, roles, y resultados de las relaciones de mentoring en poblaciones estudiantiles específicas, como estudiantes que toman cursos en línea (Edwards y Gordon, 2006; Melrose, 2006), estudiantes atletas (Pitney y Elhers, 2004), estudiantes de medicina y enfermería (Aagaard y Hauer 2003; Atkins y Williams, 1995; Hauer at al, 2005; Lloyd y Bristol, 2006; Watson, 1999) y estudiantes en carreras de alto grado de importancia como ingeniería y ciencias (Friarson, 1996).

Resulta sobresaliente el que casi todos los estudios sobre mentoring realizados a la fecha han sido llevados a cabo en instituciones con licenciaturas de 4 años de duración. Los colegios comunitarios, universidades con fines de lucro, y colegios técnicos han sido excluidos casi en su totalidad (Crisp, 2009).

Aunque los investigadores han hecho grandes esfuerzos para investigar los efectos de mentoring en las diferentes poblaciones estudiantiles que involucran a instituciones con licenciaturas de cuatro años de duración, no está del todo claro si los resultados de los estudios que analizan poblaciones minoritarias, estudiantes de bajos recursos o estudiantes "en riesgo" son generalizables a otros estudiantes de cuatro años. La generalidad potencial de los resultados para los estudiantes que asisten a instituciones con licenciaturas de dos años, escuelas técnicas o de paga son aún más cuestionables.

Enfoque y metodología

De los 19 estudios cuantitativos revisados, la mayoría utilizó métodos no experimentales (Bernier 2005; Fiason, 1996; Lloyd y Bristol, 2006; Neumarck y Gardecki,1997; Paglis et al, 2006; Strayhorn y Terrell, 2007) mientras que sólo unos cuantos estudios emplearon diseños experimentales o casi experimentales (Campbell y Campbell, 1997; Kahveci et al. 2006; Rodger y Tremblay, 2006; Salinitri, 2005; Sorretino, 2007).

Desafortunadamente, la mayoría de los estudios cuantitativos han sido completados con uno o más preocupaciones metodológicas, incluyendo la falta de una definición específica operacional de mentoring, suficiente para garantizar la *replicabilidad* del estudio (Friarson, 1996; Kahveci et al, 2006; Neumarck y Gardecki, 1997; Rodger y Tremblay, 2003) y/o fallas en la validez y confiabilidad de las encuestas utilizadas (Aagaard y Hauer, 2003; Friarson, 1996; Salinitri, 2005).

Más aún, muchos de los estudios cuantitativos revisados, podrían ser considerados metodológicamente débiles debido a su dependencia en instrumentos "auto-reportados" sobre los beneficios de mentoring, (Bordes y Arredondo, 2005; Luna y Cullen, 1995; Strayhorn y Terre, 2007), uso de datos provenientes de secciones entrecruzadas recolectados en un determinado periodo (Aagaard y Hauer, 2003; Luna y Cullen, 1995; Quinn et al. 2002; Wilson et al. 2006), y/o falla al utilizar un grupo de comparación para evaluar los efectos programáticos (Carlson y Single, 2000; Crawford et al, 1996; Quinn et al, 2002).

Además, muchos de los estudios cuantitativos revisados fallaron en demostrar si su muestra fue representativa de la población estudiantil (Mangold et al, 2003; Paga y Edwards-Wilson, 2003; Rodger y Tramblay, 2003). De mayor preocupación aún es la ausencia de una teoría que guíe la recolección de datos y el análisis de un gran número de estudios cuantitativos (Campbell y Campbell, 1997; Friarson, 1996; Kahveci et al, 2006; Lloyd y Bristol, 2006; Mangold et al, 2003; Neumark y Gardecki,

1997; Pagan y Edwards-Wilson, 2003; Rodger y Tremblay, 2003; Ross-Thomas y Bryant, 1994; Sorrentino, 2007). Además tal como en la revisión de Jacobi (1991) la mayoría de las investigaciones de mentoring cuantitativa a la fecha, han fallado al examinar el grado en el que dichos hallazgos son validos externamente más allá de su limitada muestra, a menudo constreñida a una unidad departamental o institucional (Aagaard y Hauer, 2003; Anagnopoulos, 2006; Bernier et al, 2005; Craword et al. 1996; Sorrentino, 2007).

La integridad metodológica dentro de los estudios cuantitativos es por ende, merecedora de atención, incluyendo los estudios conducidos por Paglis et al. (2006); Santos y Reigas (2005), y Campbell y Campbell, (1997). Utilizando el modelo organizacional de Kram, (1983, 1985, 1988) y controlando variables tales como la actitud y habilidad de los participantes, Paglis et al. (2006) condujo un estudio longitudinal para probar los efectos de mentoring en la productividad en la investigación llevada a cabo por estudiantes de posgrado, en el desarrollo de compromiso con la búsqueda de una carrera profesional en áreas de investigación, y la percepción de eficacia personal.

Los participantes incluían estudiantes a nivel de doctorado en química, física e ingeniería en una universidad del oeste medio de los Estados Unidos. Los resultados del análisis de regresión indicaron que el establecimiento de relaciones de mentoring está relacionado significativamente con la producción de investigación y la percepción de eficacia personal de los estudiantes de doctorado. Sin embargo, mentoring no fue vinculado o encontrado estrechamente relacionada con el nivel de compromiso de los estudiantes en la búsqueda de una profesión en áreas de investigación (p 0.5). Sólo el 36% de los participantes originales fueron retenidos al final del estudio, limitando la validez externa de los resultados del estudio.

Más aún, no había forma de saber si los estudiantes habían recibido mentoring de alguna otra fuente, o si los estudiantes experimentaron problemas personales, o si las habilidades de

investigación de los mentores tuvieron algún efecto en las respuestas de los participantes.

Aunque la validez externa de los resultados puede estar limitada debido al tamaño de la muestra tan reducido (n= 65), el trabajo de Sanos y Reigadas (2005) proporciona otro ejemplo de un estudio no-experimental bien diseñado, que utiliza análisis de patrones para evaluar los efectos de la homogeneidad étnica de estudiantes en riesgo entre estudiantes/mentores y la frecuencia de contacto con el mentor en múltiples variables.

Los resultados indicaron una relación positiva entre la homogeneidad étnica y la frecuencia de los encuentros de mentoring. Además, la homogeneidad étnica de estudiantes y mentores tuvo una influencia positiva en el apoyo percibido recibido por los mentores de los estudiantes, satisfacción con el programa formal de mentoring, adaptación a la universidad, y desempeño académico.

Uno de los estudios cuantitativos más rigurosos a nivel metodológico realizados a la fecha, fue llevado a cabo por Campbell y Campbell (1997) quienes utilizaron un diseño experimental para investigar los efectos de mentoring en estudiantes pertenecientes a poblaciones minoritarias y su éxito académico, definido como la obtención de promedios de calificaciones más altos y las tasas de retención.

Los estudiantes minoritarios, asistiendo a una universidad metropolitana, fueron asignados de manera aleatoria a dos grupos; un grupo de estudiantes que recibió mentoring por parte de mentores académicos y un grupo controlado que no. Los resultados de las pruebas t-Test indicaron que los estudiantes minoritarios que recibían servicios de mentoring, tenían promedios de calificaciones significativamente más altos y que tendían a persistir en sus estudios, lo que no sucedía en los estudiantes que no recibieron servicios de mentoring (p .001). La frecuencia y duración del contacto entre los estudiantes y mentores también fue analizada con relación a los resultados estudiantiles.

Consistente con investigaciones previas (Astin, 1977; Bank et al. 1990; Pascarella et al. 1978, 1983; Pascarella y Terenzini, 1976; Spady, 1971), los estudiantes que tenían más contacto con su mentor resultaron más exitosos en términos académicos. Una relación positiva significativa se encontró entre el contacto con el mentor, el número de horas crédito obtenidas, y el promedio de calificaciones obtenido. Debe recalcarse, sin embargo, que debido al tamaño de la muestra (n = 338), incluso correlaciones pequeñas resultaron significativas (Campbell y Campbell, 1997).

La mayoría de los estudios cuantitativos revisados se enfocaron en la creación de conocimiento teórico sobre las experiencias de mentoring entre estudiantes y mentores (Atkins y Williams, 1995; Edwards y Gordon, 2006; Hauer et al. 2005; Kador y Lewis, 2007; Koro-ljunberg y Hayes, 2006; Lark y Croteau, 1998; Pitney y Ehlers, 2004; Redick, 2006; Wallace et al. 2000) tal como se discute en la continuación de este artículo.

Sin embargo, también hemos revisado numerosos estudios cualitativos centrados en la manera en que los estudiantes perciben los beneficios de los programas de mentoring. Estos estudios resultan benéficos al añadir a nuestra comprensión, la manera en que diferentes grupos de estudiantes (Afroamericanos, Latinos, de bajos recursos y de primera generación) perciben y experimentan los procesos de mentoring. La fortaleza metodológica de estos estudios consiste en prolongado estudio de campo (Freema, 1999) y en el análisis de la literatura existente (Hadjioannou et al. 2007; Wallace et al. 2000).

Además muchos de los estudios cualitativos demostraron con precisión sus hallazgos y conclusiones al utilizar descripciones bien delineadas y ricas en contenido para expresar dichos resultados (Lee, 1999), revisión de sus colegas (Zalaquett y Lopez, 2006), o el uso de descriptores de baja interferencia (Melrose, 2006; Wallace et al. 2000; Zalaquett y Lopez, 2006).

Sin embargo, la mayoría de los estudios cualitativos revisados podrían ser considerados metodológicamente defectuosos, ya que proveían una descripción limitada de los métodos utilizados para

recabar o analizar la información y/o resultados (Freeman, 1999; Hadjioannou et al. 2007; Melrose, 2006; Wllace et al. 2000) y/o fallidos al no brindar información empírica suficiente para respaldar las conclusiones o recomendaciones (Hadjioannou, 2007; Zalaquett y Lopez, 2006). De gran preocupación resultó la falta de triangulación metodológica, revisión y verificación, o los esfuerzos para demostrar la confiabilidad de la información, en la mayoría de los artículos cualitativos revisados.

Finalmente, la evaluación del programa fue un método fundamental en los 12 estudios revisados (Bowman y Bowman, 1990; Carlson y Single, 2000; Crawford et al. 1996; Lloyd y Bristol, 2006; Mangold et al. 2003; Pagan y Edwards Wilson, 2003; Quinn et al. 2002), los cuales se enfocan exhaustivamente en los problemas programáticos, en lugar de estudiar la amplitud de formas de asistencia provistos a los estudiantes.

Como tal, se asumió que las experiencias de mentoring de los estudiantes incluían conversaciones formalizadas con mentores académicos y/o participación en eventos o situaciones arregladas con un mentor académico. Por consiguiente, en muchos casos estos estudios miden los resultados de la relación de mentoring en términos de contacto con los mentores en lugar de intentar una medición más profunda de la experiencia de mentoring.

Resultados de mentoring

El impacto de mentoring en numerosas variables de medición académica que oscilan entre las tasas de retención y los índices de graduación han sido ampliamente estudiados en los últimos años. En general, los hallazgos han sido positivos y han indicado una relación e impacto positivos de las iniciativas de mentoring en la persistencia de los estudiantes y/o en el promedio de calificaciones de los estudiantes de licenciatura (Campbell y Campbell, 1997; Freeman, 1999; Kahveci et al. 2006; Mangold et al. 2003; Pagan y Edwards-Wilson, 2003; Ross-Tomas y Bryant, 1994; Salinitri, 2005; Sorentino, 2007; Walace et al. 2000). Más

aún, Bordes y Aredondo (2005), recientemente encontraron una relación positiva entre la percepción sobre los programas de mentoring y el nivel de confort con el ambiente universitario (r= .21,p\.025) entre los estudiantes latinos de primer año.

Nuestra revisión identificó únicamente dos estudios que han fallado en encontrar efectos completamente positivos de mentoring en los estudiantes, incluyendo Rodger y Tremblay, (2003) quienes descubrieron que mentoring tiene un efecto significativo en la obtención de mejores calificaciones, pero no en las tasas de retención de estudiantes de primer año atendiendo un programa de licenciatura con duración de cuatro años y recibiendo servicios de mentoring.

A pesar del uso de un diseño experimental riguroso, la validez de los resultados en el trabajo de Rodger y Tremblay (2003) puede ser cuestionado debido a la ausencia de una definición operacional utilizada para identificar los "servicios de mentoring" proporcionados a los estudiantes. De manera similar, Strayhorn y Terrell, (2007) encontraron que mientras que una relación formal de mentoring enfocada en la investigación tenía una relación positiva con los niveles de satisfacción de estudiantes Afroamericanos con la universidad, no había un efecto significativo en el nivel de satisfacción de los estudiantes que se involucraban en relaciones informales de mentoring.

Aunque la mayoría de los estudios recientes que se centran en estudiantes de posgrado se han enfocado en la identificación de las características o procesos de mentoring, unos cuantos estudios recientes han hecho intentos de evaluar la popularidad de las relaciones de mentoring (Kador y Lewis, 2007; Lloyd y Bristol, 2006; Paglis et al. 2006), los factores que ejercen cierto impacto en el potencial de los estudiantes para involucrarse en relaciones de mentoring, (Green y Bauer, 1995) y/o el impacto de ofrecer servicios de mentoring a estudiantes posgrado en variables que miden sus resultados (Bowman y Bowman, 1990; Hadjioannou et al. 2007; Melrose, 2006; Paglis et al, 2006). De manera más notable, Hadjioannou et al. 2007, examinó los altos

niveles de estrés y ansiedad asociados con el trabajo doctoral. Utilizando el método narrativo, cuatro mujeres estudiantes de doctorado, utilizaron estrategias específicas tales como la observación, auto-reflexión, correos electrónicos, y grupos de discusión para explorar las relaciones de mentoring entre colegas.

Como resultado, los participantes encontraron que adquirieron una socialización necesaria en ámbitos profesionales y académicos, participaron en discursos académicos, obtuvieron habilidades para conducirse a través del programa doctoral, mejoraron en su escritura académica, y recibieron apoyo emocional para aliviar el estrés y ansiedad que acompaña el trabajo doctoral. Los hallazgos del estudio -aunque instrumentales al proveer una estructura social potencial para auxiliar en la retención estudiantil brindando apoyo social, emocional y académico, estuvieron enfocados únicamente en resultados reportados por los estudiantes. Una vez más no se brindó una definición operacional de mentoring.

Resumen de las fortalezas y limitaciones de los estudios empíricos

En resumen, mientras que aún existe mucho trabajo por hacerse, los estudios de mentoring llevados a cabo entre 1990 y 2007 han contribuido a nuestro entendimiento del impacto positivo de mentoring en indicadores de éxito estudiantil y las características involucradas en una experiencia de mentoring. Además, los trabajos cualitativos recientes han expandido sustancialmente nuestra comprensión de cómo mentoring es experimentado por estudiantes de licenciatura no convencionales. Más aún, mientras que el uso de diseños experimentales ha sido limitado, los investigadores cuantitativos han comenzado a moverse más allá de investigaciones descriptivas, hacia un entendimiento de la validez predictiva o causal de la relación entre mentoring y el éxito estudiantil, a través del uso de diseños experimentales y no-experimentales controlados.

Sin embargo, la presente revisión también identifica múltiples áreas de preocupación metodológica dentro de la presente investigación. Definiciones operacionales de mentoring han estado ausentes, han sido muy vagas, o no han sido específicas a la población de interés. En casos donde una definición operacional medible ha sido provista por el investigador, las definiciones se han centrado en los asuntos programáticos en vez de en las amplias formas de asistencia provistas a los estudiantes.

Segundo, muchos de los estudios cuantitativos revisados han fallado al contralar otras variables tales como habilidad académica, calificaciones en la escuela preparatoria, y apoyo familiar que puede influenciar el impacto de mentoring (variable independiente) en la variable resultante de interés (retención, calificaciones promedio) (Carlson y Single, 2000, Crawford et al. 1996; Quinn et al. 2002). Tercero, la mayoría de los estudios cualitativos revisados centrados en analizar la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de mentoring, no han utilizado los procedimientos adecuados para garantizar la validez de los datos, tales como la triangulación, revisión por parte de los participantes, o tiempo prolongado en el campo (Freeman, 1999; Hadjioannou et al. 2007; Melrose, 2006; Wallace et al. 2000).

Cuarto, las herramientas de medición utilizadas para cuantificar las experiencias de mentoring de los estudiantes no cuentan con un fundamento teórico. En lugar de esto, en gran parte de la literatura se utilizaron encuestas hechas en casa (Lloyd y Bristol, 2006; Sorrentino, 2007; Zimmerman y Danette, 2007), mientras que las copias o descripciones de los instrumentos de medición utilizados no están disponibles. Cualquier tipo de conexiones teóricas discutidas por los investigadores han resultado poco claras.

Con la excepción de Bordes y Arredondo (2005), ninguno de los estudios que han utilizado encuestas han demostrado ser estadísticamente válidos en términos validez y confiabilidad. Aunque Bordes y Arredondo (2005) establecieron que su instrumento de inspección fue validado previamente por Gloria

(1993) en su disertación, los investigadores fallaron en demostrar la validez de la encuesta dentro del contexto de su población de estudio.

Conceptualizando mentoring

A pesar de la predominancia de estudios sin marco teórico, muchos intentos han sido realizados recientemente para desarrollar y poner a prueba una teoría que explique los papeles, las características y las funciones involucradas en una experiencia de mentoring desde las perspectivas educativas, empresariales y psicológicas. El más comprensivo de ellos ha sido conducido por Roberts (2000) quien utilizó la teoría de reducción fenomenológica para conceptualizar mentoring.

Partiendo de una revisión de artículos de investigación publicados entre 1978 y 1999 en una gran variedad de campos, Roberts encontró que mentoring involucra una serie de atributos esenciales incluyendo la existencia de un sistema de apoyo para la enseñanza-aprendizaje, reflexión, un proceso formalizado de desarrollo profesional, una relación de apoyo y una función construida por y para el mentor. Adicionalmente, Roberts (2000) identificó diversos atributos contingentes de mentoring incluyendo asesoría, patrocinio y modelado de conductas.

Mentoring fue definida por Roberts (2000) como "un proceso formalizado en el que una persona de mayores conocimientos y experiencias actúa desempeñando un papel de apoyo y supervisión, fomentando la reflexión y aprendizaje de una persona menos experimentada y con conocimientos menores, con el fin de facilitar la vida profesional y el crecimiento personal de dicho individuo," (p.162).

Aunque la profundidad y complejidad del análisis de Roberts son valiosas, la perspectiva teórica propuesta es limitada por la negación del investigador a realizar un resumen objetivo de sus hallazgos y resultados, así como su falta de habilidad para derivar significados alternativos de los conceptos básicos. Las

limitaciones sustantivas en el trabajo de Roberts, por ende, requieren de una evaluación individual y análisis de las perspectivas teóricas de mentoring provistas tanto dentro como fuera de la academia.

Mentoring desde la perspectiva de la psicología del desarrollo

Aunque la generalización de los resultados es limitada debido a que sus entrevistas sólo incluyen psicólogos de género masculino, Levinston y coautores (1978) han sido acreditados por popularizar el concepto de mentoring dentro del campo de la psicología, identificando al mentor como un hombre mayor, de nivel superior, que es visto por el discípulo como un hermano mayor. Levinston y coautores (1978) proponen que los mentores desempeñan múltiples papeles incluyendo el de maestro, consejero, guía, ejemplo a admirar y emular, y el de consejero que brinda apoyo moral.

Además, Levinston y coautores (1978) proponen que el papel más importante del mentor es apoyar y facilitar la realización de los sueños de los discípulos. Aunque las perspectivas teóricas provistas por Levinston y coautores (1978) han sido citadas en numerosos artículos y trabajos de mentoring en múltiples disciplinas (Anderson y Shannon, 1988; Ehrich et al. 2004; Hunt y Michael, 1983, Johnson y Nelson, 1999, Knox y Mcgovern, 1988; Merriam, 1983; Raggins y Cotton, 1999; Rose, 2003; Schoketty Haring-Hidore, 1985), no ha existido intento alguno para validar su teoría en su forma original utilizando una población representativa diversa (mujeres, población universitaria).

En un intento para integrar y aclarar la literatura de mentoring, los psicólogos Schokett y coautores (1983) han identificado un modelo de mentoring que contiene ocho funciones, cuatro psicosociales y cuatro vocacionales. Las cuatro funciones psicosociales incluyen modelado de conductas, alentar, aconsejar, y brindar perspectivas de opinión y apoyo de amistad, mientras

que las cuatro funciones vocacionales identificadas incluyen educar, consultar, aconsejar, y proteger. El modelo de mentoring desarrollado por Schokett y coautores (1983) fue probado dos años más tarde en un estudio que involucraba 152 participantes a quienes se les pidió elegir en una escala del uno al siete el nivel de deseabilidad de las actividades de mentoring descritas en cuatro viñetas (Schokett y Haring-Hidore, 1985). Cada viñeta tenía aproximadamente 50 palabras e incorporaba citas de la literatura existente sobre mentoring. Los resultados del análisis identificaron dos factores confiables que apoyaban el modelo propuesto, psicosocial y vocacional.

Mentoring desde la perspectiva empresarial

El trabajo de Kram, brinda el esquema teórico y sistemático más detallado sobre mentoring en la literatura empresarial (Noe, 1988) a través de un esquema teórico desarrollado desde su trabajo anterior (Kram, 1983; Kram e Isabella, 1985) y el limitado número de investigaciones que involucran a mentoring en el ámbito empresarial (Phillips-Jones, 1982; Shapiro et al. 1978; Clawson, 1979). Kram, (1988) ha propuesto que las relaciones de mentoring comprenden dos funciones principales, profesional y psicosocial. Las funciones profesionales son dependientes de la posición del mentor y poder político dentro de la organización, mientras que las funciones psicosociales yacen sobre la calidad de las relaciones entre el mentor y el discípulo.

Investigaciones que validan la existencia de estas dos funciones de mentoring han sido substanciadas dentro del contexto de la industria (Chao et al. 1992; Raggins y Cotton, 1999), de la educación en los niveles K-12 cuando los educadores se encuentran en búsqueda de puestos administrativos tales como la vicepresidencia o director general (Noe, 1988) y las mujeres en las facultades de educación superior (Cullen y Luna, 1993). El trabajo de Green y Bauer (1995) fue el único estudio revisado que ha puesto a prueba la validez de una función de mentoring

profesional y psicológica (medido por los aspectos de inspección desarrollados por Noe, 1988) desde las perspectivas de los estudiantes de licenciatura. Los resultados del análisis factorial no apoyó la validez de las variables profesionales y psicosociales, sugiriendo que los estudiantes pueden conceptualizar mentoring de manera diferente que las personas en la industria o academia en posiciones de liderazgo.

Mentoring desde una perspectiva académica

Mentoring en la educación superior fue estudiada por primera vez en 1911 por la facultad de Ingeniería en la Universidad de Michigan (Johnson, 1989). Sin embargo, no fue hasta 1988 que se realizó un intento para identificar los papeles y las funciones involucradas en una experiencia de mentoring y la manera en que estas experiencias son percibidas por los estudiantes, en el estudio de la literatura en educación. Desarrolladas desde una revisión de la literatura en ciencias administrativas, psicología y educación, Anderson y Shannon (1988) proponen un concepto de mentoring, pensado específicamente para los profesores en los grados K-12.

Los investigadores han probado hipótesis que definen mentoring como un proceso intencional, nutritivo y reflexivo profundo, protector y de apoyo constante, y que involucra en gran medida un aspecto de modelo a seguir (modelado de conductas). Además, varias hipótesis han examinado mentoring como una relación que incluye elementos tales como un proceso de enriquecimiento personal y profesional, en el que el mentor funciona como un modelo a seguir, con un enfoque en el desarrollo personal y profesional, una relación a largo plazo.

Afortunadamente entre 1990 y 2007, numerosos intentos han sido realizados para conceptualizar a mentoring en el contexto de los estudiantes de educación superior (Aagaard y Hauer 2003; Atkins y Williams, 1995; Cohen, 1995; Edwards y Gordon, 2006; Miller, 2002). La fortaleza de estos estudios teóricos yace en la

diversidad de las perspectivas obtenidas y en la aparente intersección y aspectos en común identificados en diversos temas. Las limitaciones, sin embargo, son que, con la excepción de Cohen (1995), se ha realizado muy poco trabajo de cuantitativo de orden teórico que permita realizar pruebas de validez externa de los hallazgos, utilizando poblaciones estudiantiles más extensas, (p.e. estudiantes de licenciatura en escuelas de cuatro años de duración).

Atkins y Williams (1995) recientemente buscaron comprender y registrar las percepciones de enfermeras participantes en programas de mentoring con estudiantes de enfermería en Inglaterra.

El análisis de entrevistas semiestructuradas con doce enfermeras, revelaron seis temas: apoyo para los estudiantes a través de empatía, motivación y condicionamiento positivo; facilitación del aprendizaje a través de negociar experiencias educativas, actuado como un modelo a seguir; análisis crítico de los estudiantes sobre su propia práctica y desempeño mediante la reflexión constante. También los temas de administración de funciones conflictivas y responsabilidades causadas por el trabajo extra generado como resultado de programas de mentoring; apoyo de colegas mediante actividades como grupos de apoyo; y trabajo en colaboración con estudiantes utilizando actividades significativas de mentoring.

De forma similar, Watson (1999) entrevistó a 35 aspirantes de enfermería y a 15 miembros del staff (mentores) en un intento por comprender lo que se concibe con el término mentoring dentro del contexto teórico y práctico del módulo de enfermería.

El análisis del contenido reveló que todos los estudiantes comprendieron el papel que desempeña el mentor, incluyendo términos como asesor, facilitador, modelo a seguir, estratega de planeación y principal proveedor de apoyo clínico, mientras que los miembros del staff comprendieron su papel, incluyendo de manera práctica los términos de asesor, facilitador, modelo a seguir y proveedor de apoyo.

Desafortunadamente, muy poca descripción, si no es que ninguna se realizó, de forma tal que resulta muy vaga la manera en que estos roles o papeles son percibidos por los estudiantes y los miembros del equipo de trabajo (staff).

Las características y las funciones de mentoring han sido estudiados recientemente desde las perspectivas de estudiantes de medicina. Por ejemplo, los resultados de los grupos utilizados como objeto de estudio analizados por Hauer y coautores (2005) indicaron que los estudiantes de medicina conceptualizaron la mentoring como dinámicas interpersonales que incluyen apoyo, confianza, una conexión interpersonal (amistad y aprecio por las habilidades de los estudiantes), desarrollo profesional (apoyo a los intereses individuales, en tanto se permanezca abierto para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos y cumplir su visión), y el otorgamiento de autoridad a los estudiantes para tomar decisiones, todas ellas como medios para el éxito de mentoring.

En un estudio similar, Aagaard y Hauer (2003) encontraron que los estudiantes de medicina están conscientes de diversas funciones clave con respecto a mentoring, incluyendo el apoyo personal, orientación profesional, actuar como un modelo a seguir, oportunidades de colaboración en investigación y en proyectos no relacionados con la investigación, y compartir recursos tales como el espacio de la oficina. Las funciones en el área de apoyo personal involucran al mentor proporcionando motivación y apoyo mental, así como consejo personal a los estudiantes; en tanto que las funciones en el área de orientación profesional, incluyen la asistencia y ayuda para los estudiantes de medicina con sus especialidades médicas, la elección de su año de servicio y la provisión de oportunidades para su desarrollo profesional.

Utilizando una población estudiantil más diversa, Ishiyama (2007) examinaron la manera en que estudiantes de primera generación en la universidad, de bajos recursos y/o estudiantes Afroamericanos percibían una relación de mentoring formal enfocada en la investigación. Se preguntó a los estudiantes sobre sus percepciones acerca del papel que desempeñaban sus

mentores, describir los beneficios de una relación de mentoring, y describir lo que percibieron como una "buena" relación de mentoring.

Los resultados fueron codificados en tres variables latentes confiables; apoyo profesional, apoyo de investigación o académico, y consideración personal. El apoyo profesional involucró ayudar a los estudiantes a encontrar mayores y mejores oportunidades, dar consejo, y defender o ponerse de parte del estudiante.

Apoyo a la investigación y apoyo académico comprendió actividades tales como guiar la búsqueda de literatura, técnicas y métodos de investigación, así como la selección de temas de investigación; en tanto, escuchar sus preocupaciones y escuchar de manera atenta fueron componentes fundamentales en la variable de consideración personal (Ishiyama, 2007).

Diversos intentos para conceptualizar mentoring en el nivel educativo de posgrado también han sido realizados por Fiason (1996) así como por Edwards y Gordon (2006). Fiason (1996) examinó las funciones en mentoring, las cuales se perciben como factores que contribuyen al éxito de las relaciones de mentoring entre estudiantes Afroamericanos graduados que asisten a universidades donde predominan los estudiantes blancos.

Guiados por un paradigma constructivista, los resultados recolectados revelaron que los estudiantes de posgrado conceptualizaron mentoring como un compendio de varios roles incluyendo, académico, de facilitador, desarrollo profesional, apoyo personal y profesional. Edwards y Gordon (2006) entrevistaron a profesores, estudiantes de nivel doctoral, y egresados en un intento de comprender las características éxito de mentoring en línea. Sus hallazgos resultaron similares a los de Fiason.

Edwards y Gordon (2006), encontraron que tanto mentores como estudiantes perciben que las relaciones de mentoring vía internet, involucran interacciones sociales, emocionales y académicas. En contraste, Edwards y Gordon (2006) también encontraron benéficos ciertos atributos personales, el establecimiento de prerrequisitos para las relaciones y la

comunicación para fortalecer las relaciones de mentoring de estudiantes de doctorado vía internet.

Como se mencionó anteriormente, Lark y Croteau (1998) investigaron las percepciones acerca de mentoring desde la perspectiva de estudiantes homosexuales, lesbianas y bisexuales participantes en programas de doctorado inscritos en un programa de orientación y consejo psicológico. Utilizando la metodología para la exploración teórica reveló tres temas, uno de los cuales resultó especifico a las funciones presentes en las relaciones de mentoring.

Dentro de este tema, los estudiantes gay, lesbianas y bisexuales describieron dos funciones de mentoring principales: profesional e interpersonal. La función profesional incluye actividades tales como la conducción de una investigación, asistencia a reuniones profesionales y enseñanza, mientras que la función interpersonal involucra apoyo emocional al tratar con las preocupaciones personales y profesionales.

Miller (2002) exploró el concepto de mentoring desde un riguroso análisis de los objetivos programáticos de las iniciativas de mentoring y una revisión de la literatura en educación. Los hallazgos indicaron que los comportamientos de mentoring contienen diversos temas, incluyendo las relaciones de amistad, asesoría, entrenamiento y tutoría. Las relaciones de amistad ocurren cuando los voluntarios acuerdan brindarse apoyo mutuamente.

La asesoría incluye escuchar, identificar los problemas y motivación. El entrenamiento difiere de mentoring porque éste es directivo. La tutoría, como su nombre lo indica, involucra la aplicación de habilidades de enseñanza por parte del mentor, La tutoría se vislumbra diferente a mentoring en el enfoque, debido a que mentoring tiene un enfoque en el aprendizaje como estilo de vida, mientras que la tutoría se enfoca en una materia de estudio específica.

Además, Miller (2002) identificó diversas metas de mentoring en una revisión de los objetivos programáticos y una revisión de

la literatura: de desarrollo, relacionados con el trabajo, y de temas en particular. Las metas en el área de desarrollo se enfocaron en el crecimiento personal y social, tales como habilidades sociales, autoestima y motivación.

Los objetivos en el área de desarrollo se enfocan en diversos aspectos: autoestima, habilidades sociales y personales (construcción de auto confianza), motivación, madurez (transición de una fase a otra) y cambio de actitud (cambio negativo o positivo), y cambios en el comportamiento (cambio negativo o positivo). El siguiente propósito o meta de mentoring está relacionado al trabajo, involucrando progreso, asenso profesional y administración. Los objetivos para alcanzar esta meta incluyen el desarrollo de aspiraciones (ampliar los horizontes) y la habilidad para conseguir empleo (desarrollar conocimiento valorado por los empleadores).

La tercer meta de mentoring está relacionada con temas en específico, incluyendo el conocimiento relevante para el campo de estudio del discípulo, así como el desarrollo de habilidades de estudio. Los objetivos de temas en específico incluyen aspectos académicos, vocacionales y de aprendizaje de habilidades para construir conocimientos. Lamentablemente, Miller (2002) no hace mención de ningún intento de probar empíricamente el marco teórico propuesto que explique de manera acertada los componentes que comprenden la experiencia de mentoring de los estudiantes.

Una de las perspectivas teóricas más comprensivas enfocada a los estudiantes ha sido propuesta por Cohen (1995) quien define a mentoring como un esfuerzo deliberado para brindar apoyo a las minorías estudiantiles, tanto formal como informalmente a través de un contacto frecuente e interacciones con los mentores. Partiendo de una síntesis de comportamientos propios de mentoring presentes en la literatura académica, Cohen propone una teoría que comprende seis dimensiones sobre las percepciones de los estudiantes acerca del concepto de mentoring, incluyendo la relación, información y confrontación de

perspectivas, el mentor como facilitador, "mentor modelo," y la dimensión de la visión del estudiante.

Numerosos intentos para validar las seis dimensiones de mentoring de Cohen (1995) han sido realizados por Lightfoot (2000), Smith (2004), y Rogers et al. (2005). Dentro del contexto de mentoring en Colegios Técnicos, el trabajo de Lightfoot (2000) falló al validar la propuesta de Cohen (1995) y sus seis dimensiones. Sin embargo, su trabajo apoyó la existencia de tres variables latentes confiables (aspecto educativo, metas profesionales y aprecio; apoyo emocional y psicológico; aspecto académico y aprendizaje cuyo objetivo es el incremento y progreso del conocimiento de los estudiantes en sus respectivos campos) comprendidas en las dimensiones de Cohen (1995).

En contraste, Smith (2004) intentó validar los componentes de mentoring de Cohen (1995) dentro del contexto de los directores en escuelas que ofrecen los niveles educativos K-12. Los resultados del trabajo de Smith (2004) han proveído evidencia adicional, afirmando que mentoring puede ser experimentada de manera diferente por diversos grupos, encontrando que los directivos blancos, Afroamericanos, e Hispanos conceptualizan a mentoring de manera diferente.

Similar a Lightfoot (2000), los hallazgos fallaron en el apoyo de la validez de la existencia de seis dimensiones de mentoring presentes en la Teoría de Cohen (1995). Recientemente, Rogers y coautores (2005) pusieron a prueba el modelo de Cohen (1995) entre miembros de la facultad de medicina. Una vez más, la validez de la estructura de seis dimensiones de mentoring de Cohen no obtuvo apoyo.

Estudios teóricos

Mientras que los estudios basados en teorías presentan una tendencia para identificar componentes similares o aspectos de apoyo presentes en programas e iniciativas de mentoring (por ejemplo, apoyo profesional o psicológico), los investigadores aún

no han identificado un modelo válido de mentoring. Aunque se han realizado múltiples intentos para conceptualizar a mentoring dentro del contexto de la educación superior, la mayoría del trabajo realizado hasta el día de hoy ha sido fundamentalmente cualitativo y exploratorio en su naturaleza, en vez de confirmatorio y verificativo. Como tal, la validez externa de las teorías propuestas no ha sido propiamente evaluada. Una conceptualización teórica válida de mentoring, resulta necesaria para comprender el verdadero significado de mentoring y la manera en que es experimentado por una población más diversa de estudiantes de licenciatura.

Marco teórico-conceptual propuesto

A pesar de la ausencia de una teoría comprensiva, cuatro dominios principales o variables latentes comprendidas en el concepto de mentoring fueron identificados por Nora y Crisp (2007) y recientemente validados utilizando un colegio técnico como población (Crisp 2009) así como estudiantes de licenciatura que asisten a una Institución con población predominantemente Hispana (Crisp 2008). Las cuatro variables latentes incluyen: (1) apoyo psicológico y emocional, (2) apoyo para establecer metas y elegir un camino profesional, (3) apoyo académico orientado al conocimiento y progreso en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación a su campo específico, y (4) especificación de un modelo a seguir.

Tal como describen previamente Nora y Crisp (2007), Crisp (2009) y Crisp (2008), la primera variable latente, apoyo psicológico y emocional, surgen de las perspectivas teóricas de Cohen (1995); Kram (1988), Schokett y Haring-Hidore (1985); Levisnton et al. (1978); Miller (2002) y Roberts (2000).

En suma, el apoyo psicológico y emocional involucra un amplio sentido de escuchar, brindar apoyo moral, identificar los problemas y fomentar la participación y alentar a los discípulos, estableciendo una relación de apoyo en la que hay entendimiento mutuo y un

vínculo entre el estudiante y el mentor. Diversos componentes comprenden la composición de esta primera variable, incluyendo el punto de vista de Kram (1988) en el que se señala que una experiencia de mentoring incorpora retroalimentación del mentor respecto a ciertos miedos y temores, así como otros problemas por parte del estudiante.

De manera similar, Schokett y Haring-Hiodore (1985) en su contribución sobre mentoring, y la perspectiva de involucrar una discusión de los miedos e inseguridades, así como su énfasis en la construcción de la auto-confianza de los estudiantes, también se incluye dentro de este dominio.

Levinston y coautores (1978) estipulan que mentoring comprende apoyo moral, y Miller (2002) especifica que el escuchar, la identificación de problemas, e impulsar a los estudiantes es parte de una experiencia de mentoring que comprende otros aspectos del apoyo emocional y psicológico. Además, la primera dimensión de mentoring toma en cuenta una escucha empática y activa y un entendimiento genuino de aceptación de los sentimientos de los discípulos (Cohen, 1995), el desarrollo de un vínculo positivo compartido entre ambos (Kram, 1988), un concepto incipiente (Miller, 2002) y una relación fuerte y de gran apoyo (Roberts, 2000).

El segundo dominio, apoyo para establecer metas y elegir un camino profesional, representa la idea en la que mentoring incluye una evaluación de los estudiantes, sus fortalezas, debilidades, habilidades y asistencia dentro del ámbito académico así como la identificación de sus metas profesionales.

Seis perspectivas proveen el principal enfoque de este dominio, incluyendo, primero, una revisión a profundidad y la exploración de los diversos intereses, habilidades, ideas y creencias (Cohen, 1995). La estimulación de un pensamiento crítico en relación a las visiones del futuro y el desarrollo del potencial personal y profesional, identificada por Cohen, comprende la segunda perspectiva de este dominio. Tercero, la idea de que mentoring es un proceso reflexivo es ampliamente reconocida (Roberts, 2000).

Solicitar información detallada y ofrecer sugerencias específicas para los discípulos en torno a sus planes actuales y progreso en el logro de sus metas personales, educativas y profesionales (Cohen, 1995) es la cuarta perspectiva presente en este dominio.

Quinto, para desarrollarse como un adulto, es relevante retar respetuosamente las explicaciones ofrecidas para tomar o evitar la toma de decisiones y acciones, y está incluido en el enfoque de este dominio. Finalmente, facilitar la realización de los sueños del discípulo (Levinston et al. 1978) se incorpora con el apoyo en su carrera y estudios.

La tercera variable latente o dominio, apoyo académico orientado al conocimiento y progreso en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación a su campo específico, se centra en avanzar el conocimiento de los estudiantes en temas relevantes para su campo específico de estudio y/o trabajo. Una revisión de la literatura identifica dos componentes principales o aspectos dentro de este dominio.

Primero, esta variable latente representa la idea de que una experiencia de mentoring incluye la provisión de alguien (mentor) que brinde apoyo a los estudiantes para que alcancen el éxito académico que esperan dentro de sus salones de clases. Los componentes teóricos incluidos en este aspecto incluyen la adquisición de habilidades necesarias y conocimientos específicos (Kram, 1988), y educar, evaluar y poner a prueba al discípulo académicamente (Schokett y Haring-Hidore, 1985).

Adicionalmente, se presta un gran nivel de atención al empleo de las habilidades de tutoría (enseñanza, clases remediales) y se enfoca en el aprendizaje de una materia específica, en contraste con mentoring que se enfoca en el aprendizaje como un estilo de vida (Miller, 2002) y en el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Roberts, 2000).

El segundo aspecto del tercer dominio incluye el apoyo del mentor hacia el estudiante para que alcance éxito más allá del aula. Kram (1988) hace énfasis en nominar a los discípulos para ascensos, compartir de los logros y de la culpa por los errores,

pero también intervenir a nombre del discípulo cuando sea necesario. De manera similar, deben comentarse los logros obtenidos por el discípulo con otros miembros del equipo de trabajo o comunidad estudiantil, hacerlos participes de decisiones importantes y hacerles saber que son candidatos a ascensos, proveer visibilidad y hacerse responsables por los discípulos, protegerlos de comentarios negativos (Schokett y Haring-Hidore, 1985), todos estos son aspectos adicionales específicamente para ser contenidos en ese dominio.

Finalmente, la idea de que un mentor sirve como un patrocinador mientras que a la vez provee y brinda apoyo hacia la realización de los sueños del discípulo (Levinston et al. 1978), completa las nociones teóricas dentro del tercer dominio.

El cuarto dominio, la existencia de un modelo a seguir, se concentra en la habilidad del discípulo para aprender de las acciones presentes y pasadas del mentor, así como de sus logros y fallas. En esta dimensión, se enfatiza en el intercambio compartido de experiencias de vida previas y de los sentimientos que estas evocan con el fin de personalizar y enriquecer la relación entre sí mismo y el discípulo (o estudiante) (Cohen, 1995; Kram, 1988). De forma adicional, la perspectiva en la que el mentor funciona como un ejemplo a seguir y como guía hacia un nuevo mundo social es provista por Levinston y coautores (1978), es incorporada a este dominio. La oportunidad de observar al mentor con otros líderes o administrativos liderar y manejar conflictos, y hacer un balance entre las demandas profesionales y personales (Schokett y Haring-Hidore, 1985) pertenecen al enfoque final de la cuarta variable latente.

Recomendaciones para investigación y prácticas futuras

Pese a que casi 50 estudios sobre mentoring se han llevado a cabo y han sido publicados en los últimos 16 años, muy poco se ha hecho para complementar las mayores preocupaciones

establecidas en un principio por Jacobi (1991) incluyendo una falla al desarrollar programas para mantenerse a la vanguardia de las investigaciones empíricas o teóricas, así como una falta de claridad y precisión del concepto de mentoring dentro del contexto de estudiantes de licenciatura. Ofrecemos las siguientes recomendaciones para contribuir al avance de la literatura sobre mentoring, a la par de diversas implicaciones para su práctica.

Recomendaciones para la investigación y la práctica

Tal como identificaron previamente Dickey (1996), Johnson (1989), Miller (2002), Rodriguez (1995), y más recientemente Zimmerman y Danette (2007), existe una gran necesidad de una definición clara de mentoring en la literatura existente. Sin embargo, este artículo revela que la inconsistencia en la manera en que mentoring es definida y frecuentemente medida, puede ser un síntoma de un área mayor de preocupación - la falta de una teoría que guíe la mayoría de la investigación sobre mentoring. Muchos esfuerzos programáticos carecen de una base conceptual teórica programática (Haring, 1999).

Además, investigadores educativos continúan haciendo un llamado o invitación para continuar la investigación sobre mentoring que tenga como respaldo una sólida base teórica y que se enfoque en construir un desarrollo medible y evaluable (Paglis et al. 2006; Rayle et al. 2006).

Tenemos la esperanza de que la validación de los aspectos anteriormente mencionados, así como los marcos teóricos y alternativos, avanzaran la literatura en los años venideros. Es crítico y fundamental que los investigadores continúen añadiendo información para nuestra comprensión teórica, desenmarañando las incógnitas presentes en mentoring y en la forma en que éste es experimentado y construido de manera personal por estudiantes y discípulos (Wallace et al. 2000), incluyendo estudiantes con diferentes perspectivas y contextos tales como estudiantes Afroamericanos, Hispanos y estudiantes internacionales (Bordes

y Arredondo, 2005; Freeman, 1999; Lee, 1999; Mortenson, 2006; Strayhorn y Terrell, 2007; Zalaquett y López, 2006).

Además la teoría de mentoring debería ser expandida con el fin de incluir las bases y cimientos de teorías críticas respecto al feminismo y condiciones raciales en un esfuerzo para comprender mejor las diferencias entre la manera en que las mujeres y la poblaciones minoritarias perciben y experimentan mentoring en contraste con poblaciones masculinas (Humble et al. 2006; Rayle et al. 2006; Rose, 2003). Los trabajos teóricos deberían continuar realizándose para delimitar otros campos y áreas de estudio tan diversas como la psicología y las ciencias administrativas (Langer, 2001).

Los resultados de este artículo resaltan la necesidad de comprender de mejor manera las actividades programáticas especificas y características que deberían ser incluidas en una experiencia de mentoring con cimientos teóricos. Siguiendo la recomendación de Wallace y coautores (2000), los estudios futuros deberían enfocarse en poner a prueba el impacto de una amplia gama de perspectivas y actividades de mentoring educativamente significativas provistas a estudiantes, tales como la participación en experiencias fuera del campus o trabajar en conjunto con un mentor en una investigación (Strayhorn y Terrell, 2007).

Además, debería continuar la investigación sobre el impacto de características específicas que ejercen una gran influencia en la naturaleza de las relaciones de mentoring, tales como la duración de las sesiones con el mentor y las características del mentor y discípulo (Strayhorn y Terrell, 2007). Información extra es necesaria para comprender el impacto diferencial de varias actividades de mentoring, así como las experiencias de diferentes poblaciones de estudiantes.

En otras palabras, las investigaciones futuras deberían realizar aproximaciones para examinar ciertas funciones de mentoring o características que de alguna manera compensen la falta de otras funciones de mentoring (Green y Bauer, 1995).

Más allá de un entendimiento teórico del cómo es mentoring percibido por diferentes grupos de estudiantes y los mayores componentes y características involucradas en una experiencia de mentoring, se requiere de estudios metodológicos rigurosos para evaluar el impacto de una experiencia de mentoring en diversas mediciones de resultados académicos de interés.

Las investigaciones futuras deberían continuar moviéndose a través del uso de muestras, pero esta vez de magnitudes mayores con el fin de tener hallazgos y resultados válidos a nivel externo, incluyendo diversos tipos de instituciones, públicas y privadas con diferentes periodos de duración 2-4 años, así como universidades no estudiadas previamente (por ejemplo, Instituciones de Servicio a Poblaciones Hispanas). Existe también una gran necesidad de estudios longitudinales que contribuyan a la creación de los controles apropiados para evaluar la validez predictiva de mentoring (Paglis et al. 2006).

Investigadores y practicantes deberían estar conscientes del efecto de las variables exógenas (por ejemplo, el tipo de institución, clima escolar, actitudes de los mentores y estudiantes, características de los estudiantes y mentores) que pueden ejercen influencia en el impacto que tiene mentoring en el éxito estudiantil (Green y Bauer, 1995; Santos y Reigadas, 2005). Debido a esto, estudios experimentales con muestreo aleatorio resultan muy difíciles de lograr si no es que imposibles, los investigadores son invitados a controlar las variables exógenas mediante el uso de grupos de control, controles empatados, o construyendo variables exógenas controlables en el diseño del estudio.

Más aún, los investigadores deberían estar concientes de factores que pueden influenciar los niveles de satisfacción de los estudiantes, tales como las actitudes o creencias que explican o predicen su comportamiento (Campbell y Campbell, 1997).

También existe una necesidad de explorar el papel de varios individuos en las experiencias estudiantiles de mentoring. Como sugieren Chao y coautores (1992) otros individuos, diferentes o en adición a los mentores pueden proveer ciertos tipos de apoyo

en las relaciones de mentoring. Como tal, es posible que mentoring no siempre se ajuste al modelo tradicional de uno a uno entre un estudiante y un profesor en una institución educativa o empresarial (Walllace et al. 2000). Expandiendo el trabajo de Bernier y coautores (2005), la investigación futura d eberá poner a prueba la suposición que asegura que mentoring resulta siempre benéfico para los estudiantes.

Específicamente, los investigadores deberían hacer un intento para comprender de mejor manera el papel que desempeñan variables tales como las habilidades del mentor, estilo de comunicación y personalidad en la efectividad de una experiencia de mentoring teóricamente válida (Campbell y Campbell, 1997; Green y Bauer, 1995; Rose, 2003).

Referencias

Aagaard, E. M., & Hauer, K. E. (2003). A cross-sectional descriptive study of mentoring formed by medical students. Journal of General Internal Medicine, 18, 298-302.

Anagnopoulos, C. (2006). Lakota undergraduates as partners in aging research in American Indian communities.Educational Gerontology, 32, 517-525.

Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. Journal of TeacherEducation, 39(1), 38-42.

Astin, A. W. (1977). Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Atkins, S., & Williams, A. (1995). Registered nurses' experiences of mentoring undergraduate nursing students. Journal of Advanced Nursing, 21, 1006-1015.

Bank, B. J., Slavings, R. L., & Biddle, B. (1990). Effects of peer, faculty, and parental influence on students' persistence. Sociology of Education, 63, 208-225.

Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. Research in Higher Education, 46(1), 29-51.

Blackwell, J. E. (1989). Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty. Academe, 75(5), 8-14.

Boice, R. (1992). Lessons learned about mentoring. New Directions for Teaching and Learning, 50, 51-61.

Bordes, V., & Arredondo, P. (2005). Mentoring and 1st year Latino/a college students. Journal of Hispanic Higher Education, 4(2), 114-133.

Bowman, R. L., & Bowman, V. E. (1990). Mentoring in a graduate counseling program: Students helping students. Counselor Education and Supervision, 30(1), 58-65.

Brown, M. C., Davis, G. L., & McClendon, S. A. (1999). Mentoring graduate students of color: Myths, models, and modes. Peabody Journal of Education, 74(2), 105-118.

Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor programs: Effects on academic performance and retention. Research in Higher Education, 38(6), 727-742.

Carlson, W. S., & Single, P. B. (2000). Factors related to success in electronic mentoring of female college engineering students by mentors by working in industry. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.

Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. Personnel Psychology, 45(3), 619-636.

Clawson, J. G. (1979). Superior-subordinate relationships for managerial development. (Doctoral dissertation,

Harvard University, 1979). Dissertation Abstracts International, 40/04, 2158. (UMI No. AAT 7922200).

Cohen, N. H. (1993). Development and validation of the principles of adult mentoring for faculty mentors in higher education. (Doctoral dissertation, Temple University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54/02, 400. (UMI No. AAT9316268).

Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. New Directions for Adult and Continuing Education, 66, 15-32.

Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2006, August). Students first mentoring project: Using role-theory to improve low-income, first generation student retention. Paper presented at the annual meeting of theAmerican Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec.

Crawford, I., Suarez-Balcazar, Y., Reich, J., Figert, A., & Nyden, P. (1996). The use of research participation for mentoring prospective minority graduate students. Teaching Sociology, 24(3), 256-263.

Crisp, G. (2008, May). Mentoring students at Hispanic Serving Institutions: Validation of a theoretical framework. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA.

Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the College Student Mentoring Scale (CSMS). Journal of College Student Development, 50(2), 177-194.

Cronan-Hillix, T., Gensheimer, L. K., Cronan-Hillix, W. A., & Davidson, W. S. (1986). Students' views of mentors in psychology graduate training. Teaching of Psychology, 13(3), 123-127.

Cullen, D. L., & Luna, G. (1993). Women mentoring in academe: Addressing the gender gap in higher education. Gender and Education, 5(2), 125-137.

Davidson, M., & Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the preparation of graduate students of color. Review of Educational Research, 71(4), 549-574.

Dickey, C. (1996). Mentoring women of color at the University of Minnesota: Challenges for organizational transformation. Minneapolis: University of Minnesota. (ERIC Document Reproduction Service No. ED399838).

Edwards, J. L., & Gordon, S. M. (2006). You should-I should: Mentoring responsibilities as perceived by faculty, alumni, and students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Ehrich, L., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. Educational Administration Quarterly, 40(4), 518-540.

Fiason, J. J. (1996). The next generation: The mentoring of African American graduate students on predominantly White University campuses. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Freeman, K. (1999). No services needed? The case for mentoring high-achieving African American students. Peabody Journal of Education, 74(2), 15-26.

Friarson, H. (1996). Comparing science and non-science minority students' perceptions and satisfaction with a short-term research and mentoring program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Girves, J. E., Zepeda, Y., & Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. Journal of Social Issues, 61(3), 449-479.

Gloria, A. M. (1993). Psychosocial factors influencing the academic persistence of Chicano/a undergraduates. (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1993). Dissertation Abstracts International, 54/11, 4001. (UMI No. AAT 9410966).

Green, S. G., & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity and commitment. Personnel Psychology, 48, 537-561.

Hadjioannou, X., Shelton, N. R., Fu, D., & Dhanarattigannon, J. (2007). The road to a doctoral degree: Cotravelers through a perilous passage. College Student Journal, 41(1), 160-177.

Haring, M. J. (1999). The case for a conceptual base for minority mentoring programs. Peabody Journal of Education, 74(2), 5-14.

Hauer, K. E., Teherani, A., Dechet, A., & Aagaard, E. M. (2005). Medical students' perception of mentoring: a focus group analysis. Medical Teacher, 27(8), 732-739.

Healy, C. C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. Educational Researcher, 19(9), 17-21.

Humble, A. M., Solomon, C. R., Allen, K. R., & Blaisur, K. R. (2006). Feminism and mentoring of graduate students. Family Relations, 55(1), 2-15.

Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training tool. Academy of Management Review, 8(3), 475-485.

Ishiyama, J. (2007). Expectations and perceptions of undergraduate research mentoring: Comparing first generation, low-income white/Caucasian and African American students. College Student Journal, 41(3), 540-549.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. Review of Educational Research, 61(4), 505-532.

Johnson, C. S. (1989). Mentoring programs. In M. L. Upcraft & J. Gardner (Eds.), The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college (pp. 118-128). San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, I. H. (1996). Access and retention: Support programs for graduate and professional students. New Directions for Student Services, 74, 53-67.

Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). Mentor-protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns. Ethics & Behavior, 9(3), 189-210.

Kador, J. T., & Lewis, C. W. (2007). The role of mentors/advisors in the doctoral training of African American students at predominantly white universities: Implications for doctoral training. Essays in Education, 19, 100-118.

Kahveci, A., Southerland, S. A., & Gilmer, P. J. (2006). Retaining undergraduate women in science, mathematics, and engineering. Journal of College Science Teaching, 36(3), 34-38.

Knox, P. L., & McGovern, T. V. (1988). Mentoring women in academia. Teaching of Psychology, 15, 39-40.

Koro-Ljungberg, M., & Hayes, S. (2006). The relational selves of female graduate students during academic mentoring: From dialogue to transformation. Mentoring & Tutoring, 14(4), 389-407.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal, 26(4), 608-625.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships on organization life. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Kram, K. E. (1988). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. Academy of Management Journal, 28(1), 110-132.

Langer, A. M. (2001). Confronting theory: The practice of mentoring non-traditional students at Empire State College. Mentoring & Tutoring, 9(1), 49-62.

Lark, J. S., & Croteau, J. M. (1998). Lesbian, gay, and bisexual doctoral students' mentoring relationships with faculty in counseling psychology: A qualitative study. The Counseling Psychologist, 26(5), 754-766.

Lee, W. Y. (1999). Striving toward effective retention: The effect of race on mentoring African American students. Peabody Journal of Education, 74(2), 27-44.

Levinson, D. J., Carrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballentine.

Lightfoot, C. A. (2000). The impact of academic, social and mentoring experiences on the persistence of minority and non-minority college students. (Doctoral dissertation, University of Houston, 2000). Dissertation Abstracts International, 61/07, 2623. (UMI No. AAT 9979230).

Lloyd, S., & Bristol, S. (2006). Modeling mentorship and collaboration for BSN and MSN students in a community clinical practicum. Journal of Nursing Education, 45(4), 132-139.

Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 3, 1-87.

Mangold, W. D., Bean, L. G., Adams, D. J., Schwab, W. A., & Lynch, S. M. (2003). Who goes who stays: An assessment of the effect of a freshman mentoring and unit registration program on college persistence. Journal of College Student Retention, 4(2), 95-122.

Melrose, S. (2006). Mentoring online graduate students: Partners in scholarship. Education for Primary Care, 17, 57-62.

Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. Adult Education Quarterly, 33(3), 161-173.

Miller, A. (2002). Mentoring students & young people: A handbook of effective practice. London: Kogan Page.

Morgan, D. L., & Collier, P. J. (2006, August). Students first mentoring project: Using role-theory to improve low-income, first generation student retention. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec, Canada.

Mortenson, S. T. (2006). Cultural differences and similarities in seeking social support as a response to academic failure: A comparison of American and Chinese college students. Communication Education, 55(2), 127-146.

Murray, M. (2001). Beyond the myths and magic of mentoring. San Francisco: Jossey Bass.

Neumark, D., & Gardecki, R. (1997). Women helping women?: Role model and mentoring effects on female Ph.D. students in Economics. The Journal of Human Resources, 33(1), 220-246.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. Personnel Psychology, 41, 457-479.

Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 9(3), 337-356.

Pagan, R., & Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. Journal of College Student Retention, 4(3), 207-225.

Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does advisor mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. Research in Higher Education, 47(4), 451-476.

Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Terenzini, P. T. (1983). Student-faculty relationships and freshman year intellectual and personal growth in a nonresidential setting. Journal of College Student Personnel, 24, 395-402.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1976). Informal interaction with faculty and freshman ratings of the academic and non-academic experience of college. Journal of Educational Research, 70, 35-41.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Hible, J. (1978). Student-faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. Journal of Higher Education, 49(5), 450-463.

Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring of mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. Journal of Community and Applied Social Psychology, 10, 211-223.

Phillips-Jones, L. (1982). Mentors and prote´ge´s. New York: Arbor House.

Pitney, W. A., & Ehlers, G. G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. Journal of Athletic Training, 39(4), 344-351.

Quinn, F., Muldoon, R., & Hollingworth, A. (2002). Formal academic mentoring: A pilot scheme for first year science students at a regional university. Mentoring & Tutoring, 10(1), 21-33.

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. Journal of Applied Psychology, 84(4), 529-550.

Rayle, A. D., Bordes, V., Zapata, A., Arrendondo, P., Rutter, M., & Howard, C. (2006). Mentoring experiences of women in graduate education: Factors that matter. Current Issues in Education, 9(6) (on-line). Retrieved August 1, 2008, from http://cie.ed.asu.edu/volume9/number6/.

Reddick, R. J. (2006). The gift that keeps giving: Historically Black college and university-educated scholars and their mentoring at predominantly white institutions. Educational Foundations, 20(1-2), 61-84.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. Mentoring and Tutoring, 8(2), 145-170.

Rodger, S., & Tremblay, P. F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success hmong first year university students. The Canadian Journal of Higher Education, 33(3), 1-18.

Rodriguez, Y. E. (1995). Mentoring to diversity: A multicultural approach. New Directions for Adult and Continuing Education, 66, 69-77.

Rogers, J. C., Monteiro, F. M., & Nora, A. (2005). Mentoring for faculty development instrument validation study. Paper presented at the 38th STFM Annual Spring Conference, New Orleans, LA.

Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. Research in Higher Education, 44(4), 473-494.

Ross-Thomas, E., & Bryant, C. E. (1994). Mentoring in higher education: A descriptive case study. Education, 115(1), 70-76.

Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low-achieving students. Canadian Journal of Education, 28(4), 853-873.

Santos, S. J., & Reigadas, E. T. (2005). Understanding the student-faculty mentoring process: Its effects on at-risk university students. Journal of College Student Retention, 6(3), 337-357.

Schockett, M. R., & Haring-Hidore, M. (1985). Factor analytic support for psychosocial and vocational mentoring functions. Psychological Reports, 57, 627-630.

Schockett, M. R., Yoshimura, E., Beyord-Taylor, K., & Haring, J. J. (1983, April). Proposed model of mentoring. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim, CA.

Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the patron system. Sloan Management Review, 19(3), 51-58.

Smith, M. (2004). The role of mentoring in relation to principal development. (Doctoral dissertation, University of Houston, 2004). Dissertation Abstracts International, 65/02, 373. (UMI No. AAT 3122361).

Sorrentino, D. M. (2007). The SEEK mentoring program: An application of the goal-setting theory. Journal of College Student Retention, 8(2), 241-250.

Spady, W. (1971). Drop outs from higher education: Toward an empirical model. Interchange, 2, 38-62.

Strayhorn, T. L., & Terrell, M. C. (2007). Mentoring and satisfaction with college for black students. The Negro Educational Review, 58(1-2), 69-83.

Wallace, D., Abel, R., & Ropers-Huilman, B. R. (2000). Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. The Review of Higher Education, 24(1), 87-102.

Watson, N. A. (1999). Mentoring today-the students' views. An investigative study of pre-registration nursing students' experiences, perceptions of mentoring on one theory/practice module of the Common Foundation Programme on a Project 2000 course. Journal of Advanced Nursing, 29(1), 254-262.

Wilson, V. W., Andrews, M., & Leners, D. W. (2006). Mentoring as a strategy for retaining racial and ethnically diverse students. Journal of Multicultural Nursing & Health, 12(3), 17-23.

Zalaquett, C. P., & Lopez, A. D. (2006). Learning from the stories of successful undergraduate Latina/Latino students: the importance of mentoring. Mentoring & Tutoring, 14(3), 337-353.

Zimmerman, B. B., & Danette, P. (2007). Technical communication teachers as mentors in the classroom: Extending an invitation to students. Technical Communications Quarterly, 16(2), 175-200.

ACERCA DE LOS COORDINADORES Y DE LOS CO-AUTORES

Coordinadores y co-autores

(En orden de aparición)

JUAN DE DIOS PINEDA GUADARRAMA

Posee un doctorado en educación por la *University of New Mexico* (UNM), graduado con honores. Fue Presidente del Colegio Nacional de Ciencias Políticas en México. Ha participado en calidad de autor, coautor o coordinador de 17 libros en materias de administración, política pública, nuevo institucionalismo, y relaciones intergubernamentales. Ha sido editor asociado de la revista *Journal of Public Affairs Education*, producida por un consorcio de 50 universidades de Estados Unidos. Ha sido Coordinador Académico de Congresos Internacionales en Ciencia Política; y *Chair* de dos Conferencias anuales de la *Latin American Network in Government and Public Policy*. Ha dictado conferencias magistrales, y presentado ponencias y libros, en diversos países de América Latina y en los Estados Unidos. Ha sido *Chair* del primer *Postdoctoral Training Programa* de la *Division of Student Affairs-Special Office for Latin American Initiatives*, en la UNM. Tiene un doble nombramiento por parte del Gobernador del Estado de Nuevo Mexico, y del Rector de la UNM, en materia de diseño de políticas públicas en la "Región Transfronteriza México-Estados Unidos, Visión 2020." Desde 2007 se desempeña como directivo, y profesor de tiempo parcial en la UNM.

ISIDRO MUÑOZ RIVERA

Es licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México. En el área académica, realizó estudios de posgrado en la UNAM y en el Centro de Estudios Constitucionales de Madrid.

Actualmente es candidato a doctor en Derecho por la Universidad Anáhuac, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido catedrático en la facultad de Derecho de la UAEM, así como en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca. Ha ocupado diversos cargos en la administración pública. En tareas legislativas, fue diputado federal y en dos ocasiones diputado local. Es Presidente del Consejo Directivo para el periodo 2007-2010 del Instituto de Administración Pública del Estado de México A.C. Asimismo, en el INAP, es Vicepresidente para los Institutos de Administración Pública de las Entidades Federativas para el periodo 2008-2010.

NORA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Es miembro de la Junta Directiva de la *International Mentoring Association*, Directora del *Mentoring Institute*, Profesora de Tiempo Parcial y Candidata a Doctor en Aprendizaje Organizacional y Tecnologías de la Instrucción en la *University of New Mexico*. Nora Domínguez también es experta e instructora en *Coaching, Negotiation and Leadership Development*. Obtuvo su Maestría en Administración de Negocios en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Licenciatura en Contaduría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el título de Profesora en Educación Primaria por la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Su historia profesional incluye posiciones ejecutivas en la industria bancaria en México y servicios de consultoría en el desarrollo de planes estratégicos, asesoría financiera, administración de riesgos y evaluación de programas. Nora ha dedicado más de 20 años de su práctica profesional al desarrollo e implementación de programas educativos, de entrenamiento y mentoring para emprendedores, pequeños negocios, corporaciones e instituciones académicas.

LOIS ZACHARY

Dr. Zachary es Presidenta de *Leadership Development Services, LLC*, una compañía de consultoría dedicada al desarrollo de liderazgo, entrenamiento y educación de empresas. Zachary es reconocida internacionalmente como experto en mentoring y liderazgo. Ha sido nombrada dos veces por *Leadership Excellence* (la revista para el desarrollo de liderazgo, efectividad administrativa y productividad organizacional) como una de las "100 Mejores Mentes" en la nación en el campo de liderazgo organizacional. Sus clientes incluyen empresas multinacionales, empresas en la lista *Fortune 100*, asociaciones nacionales, organizaciones sin fines de lucro, instituciones educativas y agencias gubernamentales. Zachary es autor de *The Mentor's Guide* (*Jossey-Bass*, 2000), recurso principal para las organizaciones interesadas en promover mentoring para el desarrollo de liderazgo. Su segundo libro, *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide*, provee una serie de recursos para la sustentabilidad de las iniciativas de mentoring. Su libro más reciente *The Mentee's Guide: Making Mentoring Work for You* fue publicado en julio de 2009.

W. BRAD JOHNSON

Dr. Johnson es Profesor Asociado de Psicología en el Departamento de Liderazgo, Ética, y Leyes en la Academia Naval de los Estados Unidos, y Profesor Asociado en la Escuela de Graduados en Negocios y Educación en *Johns Hopkins University*. Es miembro de la *American Psychological Association* y ha servido como director del *APA Ethics Committee*. Dr. Johnson es autor de más de 80 artículos y capítulos de libros, así como de nueve libros, en las áreas de conducta ética, relaciones de mentoring, y apoyo psicológico. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Write to the Top: How to Become a Prolific Academic (Palgrave MacMillan, 2007), On Being a Mentor: A Guide for Higher*

Education Faculty (*Lawrence Erlbaum*, 2006), y *The Elements of Mentoring* (Palgrave MacMillan, 2004). Es editor de varias revistas en el campo de la Psicología, y presidente de la Division 19 of *the American Psychological Association*, la asociación nacional de psicólogos militares.

BARRY SWEENEY

Barry Sweeney es Presidente de *Best Practice Resources, Inc.*, una empresa independiente de consultoría educativa en *Wheaton, Illinois*. Ha sido consultor, facilitador, entrenador y autor desde 1987 y ha sido conferencista magistral en una docena de eventos. Sweeny ha entrenado a miles de mentores y administradores y ha ayudado al desarrollo y mejora de cientos de programas en distritos escolares, asociaciones profesionales, universidades, agencias regionales, empresas sin fines de lucro y corporaciones alrededor del mundo. Es probablemente mejor conocido por su extensa experiencia como entrenador en mentoring, publicaciones sobre programas de mentoring, y su sitio en Internet en www.teachermentors.com. Barry es miembro de la Junta Directiva de la *International Mentoring Association*. Previamente, Barry fue un destacado maestro por 22 años, ganador de varios reconocimientos, desarrollador de empleados distritales, coordinador de programas de mentoring, administrador de escuelas y desarrollador de programas, y presidente de *Illinois Staff Development Council*.

KATHY E. KRAM

Dr. Kram es *Shipley Professor* en la Escuela de Negocios de Boston University. Es miembro fundador del *Center for Research on Emotional Intelligence in Organizations* (*CREIO*). En 2000-2001 sirvió como investigador visitante en el *Center for Creative Leadership (CCL)* y ha servido como miembro del *Center's Board of Governors* desde 2002. Su principal interés de investigación se

centra en el desarrollo de los adultos, aprendizaje relacional, mentoring, diversidad en el desarrollo ejecutivo, liderazgo, y procesos de cambio organizacional. Su trabajo editorial comprende publicaciones en una vasta gama de revistas incluyendo: *Organizational Dynamics, Academy of Management Journal, Academy of Management Review, Harvard Business Review, Business Horizons, Qualitative Sociology, Mentoring International, Journal of Management Development, Journal of Management Education, Journal of Management Inquiry, Organizational Behavior and Human Performance, Career Development International, y Psychology of Women Quarterly.* Es autor del libro seminal en mentoring titulado *Mentoring at Work* y co-editor del libro *Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice.*

LYNN A. ISABELLA

Dr. Isabella enseña cursos en comportamiento organizacional, liderazgo y cambio, en la Maestría en Negocios y Educación Ejecutiva en la *University of Virginia Darden School.* Es co-autor de dos libros, *Alliance Competence y Leader and Teams: The Winning Partnership,* y ha publicado numerosos artículos en las áreas de alianzas estratégicas, cambio y administración de carrera. Como consultor administrativo, Dr. Isabella tiene amplia experiencia con compañías internacionales a nivel global, ayudándoles a desarrollar el talento de su liderazgo y a crear efectividad organizacional. Regularmente trabaja con compañías en Europa Central y Oriental a través de la *Bled School of Management* y tiene extensa experiencia en América Latina, China, África y Europa Occidental. Como investigador, se enfoca en temas relacionados con el desarrollo de liderazgo, administración del cambio y cambio organizacional. También ha sido Profesor en *Cox School of Business, Southern Methodist University y Harvard Business School.*

STACY D. BLAKE-BEARD

Dr. Blake-Beard es Profesor Asociado en la Escuela de Negocios en *Simmons College*. Es también Profesor Investigador en el Center for Gender in Organizations. Su principal interés de investigación se centra en las áreas de relaciones de mentoring, la intersección del género y la raza en programas formales de mentoring. Ha publicado en numerosas revistas, incluyendo: *Academy of Management Executive, Journal of Management Development, Psychology of Women Quarterly, and Journal of Career Development*. Es miembro del *Executive Committee of the Academy of Management and Gender and Diversity in Organizations*. Participa en la junta editorial del *Business Journal of Hispanic Research*. Ha sido Profesor Asistente en la Escuela de Graduados en Educación en *Harvard University* y ha trabajado en mercadotecnia y recursos humanos en *Procter & Gamble y Xerox*.

AUDREY MURRELL

Dr. Murrell es Profesor Asociado de Administración de Negocios, Psicología, Administración Pública y Asuntos Internacionales en la Escuela de Negocios de la *University of Pittsburgh*. Conduce investigación en estrategias individuales y organizacionales que ayudan al progreso de carrera de mujeres en las organizaciones con énfasis en temas tales como mentoring, diversidad y discriminación en centros laborales. Su investigación ha sido publicada extensamente en revistas tales como *Academy of Management Journal, Journal of Vocational Behavior, Journal of Personality and Social Psychology, Career Development International, Business & Society, and Sex Roles*. Así como en diarios tales como *Wall Street Journal, Atlanta Journal and Constitution, Pittsburgh Business Times, Cleveland Plain Dealer, Black Enterprise*, and Vida Executiva (en Brasil). Dr. Murrel es coautor del libro intitulado *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships Within Multicultural Organizations*, publicado por *Lawrence Erlbaum*.

DAVID THOMAS

Dr. Thomas es *H. Naylor Fitzhugh Professor* de Administración de Negocios, Director Asociado, Director de Reclutamiento de Profesores, y Director del Departamento de Comportamiento Organizacional de la Escuela de Graduados de Negocios en *Harvard University*. Es un líder reconocido en el área de administración estratégica de recursos humanos. Su investigación se enfoca en el desarrollo de ejecutivos, diversidad cultural en las organizaciones, liderazgo, y cambio organizacional. Thomas es coautor del artículo mejor vendido por *Harvard Business Review intitulado Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity*. Su libro *Breaking Through: The Making of Minority Executives in Corporate America* ha sido aclamado por la crítica académica y periodística, y ha recibido el premio *George R. Terry Book de la Academy of Management* por su sobresaliente contribución al avance del conocimiento y práctica de la administración. Thomas recibió en 2006 el premio *Mentoring Legacy* otorgado por *Academy of Management*.

GARY M. KILBURG

Dr. Killburg es Profesor en Educación y Director del *Mentoring Institute* en el Escuela de Educación de *George Fox University*. Sus intereses de investigación incluyen la resolución de conflictos en programas de mentoring para los grados K-12, mentoring electrónico, mentoring en la educación superior y prácticas administrativas en el salón de clases en educación media y secundaria. Entre sus más recientes publicaciones se encuentra un trabajo para el *Teachers College Record* y un capítulo del libro *Mentoring Works: A Sourcebook for School Leaders, Vol. II (forthcoming)*.

THOMAS HANCOCK

Thomas Emerson Hancock es profesor asociado de Psicología Educativa en *George Fox University*. Su más reciente interés de investigación es el acceso a la espiritualidad y la evaluación en apoyo a la instrucción. Sus publicaciones previas se han enfocado en los temas de retroalimentación en la instrucción, hábitos y habilidades de estudio, así como de *modelado* de estudiantes disponibles en CBT.Tom.

MARY NANAVATI

Mary Nanavati es directora en educación secundaria en *Peel District School Board*. In 2007, Nanavati coordinó la iniciativa piloto en *MentoringCoaching* para *Ontario Principals' Council*, la cual comprende una alianza entre seis distritos escolares y el *Ontario Ministry of Education*. Mary está actualmente trabajando en su disertación en Educación, enfocando su investigación en estrategias de aprendizaje y generación de conocimiento a través del establecimiento de relaciones de *MentoringCoaching*.

JOANNE ROBINSON

Joanne Robinson es directora de *Professional Learning of Education Leadership Canada (ELC)* en *Ontario Principals' Council (OPC)*. Ha sido educadora desde 1972 y ha servido en múltiples puestos de la administración educativa durante este tiempo. Continúa utilizando gran parte de su tiempo en el desarrollo de cursos, talleres, programas de aprendizaje en línea y oportunidades para administradores educativos en el desarrollo de habilidades y experiencias para su adaptación a entornos cambiantes. Joanne se ha apasionado por los temas de mentoring y *coaching* como vehículos poderosos para el desarrollo de líderes educativos. Actualmente está finalizando su disertación con el tema de *MentoringCoaching* para líderes educativos en Ontario.

RICHARD Y ELAINE SOLOMON

Después de su retiro como maestros y entrenadores de maestros en el sistema de educación pública, Richard y Elaine Solomon han retomado su interés profesional en mentoring para educadores en formación y practicantes. Hacia este objetivo, han escrito el *Toolbox for Teachers and Mentors: Moving Madrichim to Mentor Teachers and Beyond.* Richard tiene un sitio de comentarios (blog) en mentoring para estudiantes y maestros, y es el creador de la red social para educadores, la cual se enfoca en la integración de tecnología para la educación y entrenamiento de maestros judíos. Richard ofrece cursos en línea en instrucción y mentoring a través de su sitio en Internet: http://jewish-education.org.

GLORIA CRISP, IRENE CRUZ

Gloria Crespi es ProfesoraAsistente en el Departamento de Liderazgo Educativo y Estudios de Polìtica en el Colegio de Educación y Desarrollo Humano, en *The University of Texas* en San Antonio. Su investigación se centra en el desarrollo y evaluación de modelos teóricos que contribuyan a la comprensión de factores que influyen en la transferencia exitosa de estudiantes latinos de universidades tecnológicas a unversidades de investigación. Irene Cruz es maestra y candidata a doctora en el Departamento de Liderazgo Educativo y Estudios de Polìtica en el Colegio de Educación y Desarrollo Humano, en *The University of Texas* en San Antonio.

MENTORING:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2010 en los talleres de Diseño e Impresión, S.A. de C.V., ubicados en República de Colombia No 215-1, Col. Américas, Toluca, México. C.P. 50130 Tel. (01722) 219 09 64 E-mail: diseno.impresion@hotmail.com El tiraje consta de 500 ejemplares.

ESTE LIBRO TIENE SUS ORÍGENES en una vocación intelectual de sus coordinadores. Tiene el interés de ofrecer a los estudiosos de las ciencias sociales en América Latina, un cúmulo de lecturas indispensables para estudiar la complejidad de un incipiente campo de investigación como lo es el área de mentoring.

Los ensayos han sido seleccionados minuciosamente por su calidad investigativa, relevancia de sus aportaciones y prestigio del investigador. Los manuscritos han sido traducidos especialmente para esta obra, directamente del idioma inglés.

Los autores de los ensayos tienen sellos de universidades de alto prestigio, como son: Boston University, George Fox University, Harvard University, Johns Hopkins University, The University of New Mexico, The University of Texas, University of Pittsburgh, University of Virginia, entre otras.

El ejemplar incorpora artículos teóricos vinculados a las instituciones y su contribución al concepto de "la organización que aprende" y analiza diferentes procesos para crear una "cultura de mentoring".

También diserta sobre los procesos, funciones y roles de mentoring, incluye una selección de artículos sobre sus diversas aplicaciones, su uso formal y estrategias para su práctica. Asimismo se estudia el efecto de las diferencias raciales en las relaciones de mentoring.

Finalmente, se analizan aplicaciones de mentoring en la educación, incluyendo una selección de casos prácticos en el área de interés, en el contexto de las organizaciones educativas.

Sin duda, una lectura enriquecedora y obligada.

MENTORING

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS