

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

**DIRECCIÓN DE ESTUDIOS, INNOVACIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO
DOCENTE**

INFORME FINAL AT 11

**“MANUAL DE MENTORING AND COACHING PARA EL
MEJORAMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL AULA”**

ALADINO ARANEDA VALDÉS, ASESOR TÉCNICO

CONCEPCION, NOVIEMBRE 05 DE 2015

INDICE

Presentación	4
Introducción	5
PARTE I: Consideraciones generales acerca del Manual de Coaching y Mentoring	7
1. Características del Manual	7
2. Utilización del Manual	7
3. Destinatarios del Manual	8
4. Objetivos del Manual	10
PARTE II: Conceptualización de las estrategias de Coaching y Mentoring	11
1. Elementos curriculares contextualizadores del Coaching y Mentoring	11
2. Explicitación conceptual del Coaching y mentoring para comprender las transformaciones docentes en la UPLA	17
2.1. El contexto de las transformaciones curriculares en las I.E.S.	17
2.2. La formación pedagógica en el modelo de competencias	20
2.3. Coaching y Mentoring. Estrategias de formación de recurso humano especializado	21
PARTE III: Manual de Coaching y Mentoring en la UPLA	32
1. Manual de Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula	
1.1.	R
requerimientos y Contrato del Coaching	34
1.1.1.	F
ases de requerimiento del coaching	34
a)	E
I Contacto inicial	34
b)	E
ncuentro preliminar	35
c)	R
ecogida de datos	36

d)		L
a	Retroalimentación (Feedback)	37
e)		P
a	Planificación de acciones	37
f)		E
a	valuación del requerimiento	38
1.1.2.		E
a	El contrato de coaching	38
1.1.2.1.		R
a	Rol del coach interno	39
1.1.2.2.	Rol del coach externo	40
1.2.		P
a	Proceso de coaching	40
1.2.1.	Diagnóstico del coaching	42
1.2.2.	Objetivos del proceso de coaching	43
1.2.3.	Diseño del plan de trabajo	44
1.2.4.	Evaluación del logro de los resultados	45
1.2.5.	Consolidación de resultados	46
1.2.6.	Cierre del proceso de coaching	46
1.2.7.	Supervisión del coaching	47
1.3.	Metodología del coaching	47
a)	Comprensión de los demás	48
b)	Asertividad del coach	48
1.3.1.	Técnicas de aproximación al objeto del coaching	49
a)	la observación	49
b)	la escucha activa	50
c)	la empatía	51
d)	la reformulación del problema	51
e)	la interpretación	51
1.3.2.	Contenidos del proceso de coaching	52
2.	Manual de mentoring para los docentes de la UPLA	53

2.1. Exigencias para ser mentor de docentes universitarios	53
2.2. El ciclo de mentorización	56
a) Guiar la reflexión individual sobre la propia práctica	56
b) Aprendizaje mutuo	56
c) presentación y aclaración de conceptos	56
2.3. Etapas del proceso de mentorización	56
2.3.1. El conocimiento inicial	56
2.3.2. El enmarcamiento del mentoring	57
2.3.3. Consolidación de la relación de mentorización	57
a) oportunidades para la reflexión personal	58
b) contar historias	58
c) ser parte de la historia	58
d) consolidar la práctica reflexiva	59
2.3.4. Definición de metas	59
2.3.5. Acciones mentorización en vista a metas	59
2.3.6. Evaluación del proceso de mentoring	60
2.3.7. Planificación del desempeño futuro	60
2.3.8. Cierre del proceso de mentoring	61
3. Consideraciones Finales	61
Bibliografía	62

Presentación

Coaching y Mentoring son dos estrategias empresariales desarrolladas en el contexto de la gestión organizacional que surgen como consecuencia de haber comprendido que las actividades tradicionales de capacitación y desarrollo del personal no son efectivas cuando se trata de introducir cambios en la cultura organizacional. Los cursos, seminarios o talleres de capacitación basadas en presentaciones por parte de un especialista en la materia, que hace frente a un público en general pasivo y que se caracteriza por una diversidad capacidades, intereses y expectativas no son capaces de generar cambios transformacionales ni rendido los frutos que se espera de ellos pues la aplicación de esos conocimientos está mediada por factores en las cuales muchas veces la jefatura no tiene mayor injerencia en la realidad de las acciones de los ejecutores.

Trabajar con grupos pequeños o equipos de trabajo en el entrenamientos de competencias específicas así como desarrollar en las personas sus potencialidades y alinearlas con las visión y misión institucional y las políticas de innovación son estrategias que resultan mucho más convenientes desde el punto de vista de costos y tiempo y, mas efectivas en los resultados que se logran.

En el campo de la educación y en especial de la formación inicial docente es indudable que se necesitan hacer muchos cambios e innovaciones en las prácticas de aula pues la sociedad, y la escuela con ella, han evolucionado a formas de relación entre docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docente-conocimientos y estudiantes-conocimientos, en que los roles de cada uno de ellos son dinámicos y cambiantes. El conocimiento no es ni siquiera hoy un problema sino la gestión del mismo en vista al desarrollo de las capacidades de los estudiantes en torno a la función que ellos tienen respecto de la vida de las personas.

Desarrollar en las personas, en situación de formación educativa, habilidades, destrezas y valores para hacer frente a la convivencia humana, integrarse a la vida en sociedad, mantener razones de equilibrio con la naturaleza y tener actitudes favorables la vida en general resultan muchos más trascendentales para las

personas que el manejo específico de la información y el conocimiento. Ha llegado el momento de cambiar e innovar en las prácticas de aula.

Introducción

Para la concreción del presente manual se ha tenido en consideración, en primer lugar, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Playa Ancha, que en su presentación señala que esta declaración institucional es considerada como una “carta de navegación” para todos los actores involucrados con la universidad, en la gestión, docencia, innovación e investigación (PEI, 2011: pág. 5).

Razón suficiente como para que la comunidad educativa considere el presente material didáctico como una guía que ha de contribuir a hacer posible la conducción de la universidad hacia su excelencia. Por ello, el mismo PEI señala que: La responsabilidad de formar al ser humano desde una perspectiva integral, lleva a la Universidad a proyectar nuevas prácticas y experiencias de formación académica y profesional que implican, por una parte, la recomposición de sus estructuras internas y, por la otra, el redimensionamiento de sus relaciones con la comunidad en sus niveles local, regional, nacional e internacional. (PEI, 2011: pág. 5).

El Proyecto Educativo de la UPLA tiene como principios y valores orientadores de todas sus acciones organizacionales, la presencia de dos ejes transversales:

- Responsabilidad social y
- Sustentabilidad institucional.

Estos dos ejes se articulan en los cuatro ámbitos institucionales siguientes:

- Docencia,
- investigación y creación,
- vinculación con el medio y
- gestión.

El **"Manual de Mentoring and Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula"** que se pone a disposición de la comunidad académica es un material didáctico que viene a concretar sus dos ejes transversales en el ámbito específico de la docencia y asume para su elaboración el Sello Académico que la Universidad de Playa Ancha que busca imprimir en el estudiante y que se define a partir de las siguientes competencias institucionales que todo estudiante ha de manifestar (PEI, 2011: pág. 13):

- 1.- Demuestra autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas en tanto sujetos de derecho.
- 2.- Actúa crítica, proactiva y reflexivamente con el propósito de favorecer su autoformación, como también el emprendimiento y el mejoramiento continuo de su realidad.
- 3.- Utiliza las tecnologías de la información como recursos que se orienten a la participación en equipos de trabajo, formación de redes y acceso a la información.
- 4.- Logra una comunicación efectiva a través del uso de la lengua materna en contextos profesionales y demuestra un uso instrumental de un idioma extranjero.
- 5.- Asume liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes.

Las competencias institucionales (genéricas) definidas son logros de aprendizajes que expresan las diferentes dimensiones de la persona humana, desde su propia situación humana individual y social, su responsabilidad frente al mundo, el uso de herramientas y medios de información y comunicación efectivas y la necesidad de formar profesionales de la educación capaces de liderar procesos transformacionales en los diversos escenarios en que le corresponderá aportar con sus saberes.

Estas competencias institucionales son complementarias a las competencias específicas (disciplinarias y pedagógicas) declaradas en cada una de las carreras de pedagogía impartidas en la UPLA y, en su conjunto, dan forma al Perfil de Egreso del Licenciado en Educación y Profesional de la Educación titulado en la UPLA.

PARTE I: Consideraciones generales acerca del Manual de Coaching y Mentoring en la UPLA

1. Características del Manual

El Manual elaborado que se entrega al uso de la comunidad de académicos de la UPLA es un material didáctico diseñado por la Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente para guiar los procesos de coaching y mentorización de los académicos de la UPLA en la innovación curricular de la docencia de las carreras de formación pedagógica.

El ***"Manual de Mentoring and Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula"*** de la UPLA es sólo una guía para aquellos expertos internos o externos que tienen la responsabilidad de conducir los procesos de coaching y mentoring, como también para aquellos docentes que la reciben, por lo que encontrarán en estas páginas los principales conceptos, métodos y técnicas asociados a cada estrategia, sin embargo, por las características de las mismas estrategias, así como por las características únicas que tiene cada persona humana que participa como asesor o receptor de ella, en este documento no está previsto todo pues se comprende que cada experiencia ayudará a su optimización como instrumento y a enriquecer la práctica misma.

El ***Manual de Mentoring and Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula*** de la UPLA, se compone de tres partes, cada una de las cuales se aboca a las siguientes materias:

PARTE I: Consideraciones generales acerca del Manual de Coaching y Mentoring en la UPLA

PARTE II: Conceptualización de las estrategias de Coaching y Mentoring

PARTE III: Manual de Coaching y Mentoring en la UPLA

2. Utilización del Manual

Para el uso de este manual tanto en el trabajo de coaching como en el de mentoring, es fundamental que se cumplan las siguientes condiciones organizacionales en la Universidad de Playa Ancha.

- a) Debe existir una excelente coordinación (académica) en la implementación de las estrategias y los pilotaje.
- b) Es necesaria una óptima estructura comunicacional antes y durante la implementación de las estrategias y una adecuada comunicación a los docentes acerca de las expectativas institucionales.
- c) La ejecución de las estrategias debe estar cuidadosamente planificada por las coordinaciones académicas involucradas y los ejecutores de ellas (guías y beneficiarios).
- d) Debe existir una clara definición de las metodologías implicadas en cada de las estrategia (Coaching o mentoring) pues requieren decisiones, actores y materiales distintos.
- e) Se ha de realizar una cuidada selección de mentores y mentorandos y Coaching/coachee, por la voluntariedad de la acción.
- f) Tomada una decisión se ha se actuar con sensibilización, capacitación, seguimiento y apoyo continuo a los coaching y mentores.

3. Destinatarios del Manual

El Manual se sido elaborado para uso de todos los coaching y mentoring internos o externos que requiera la UPLA en su propósito institucional de plasmar el Sello Académico en la formación.

- a) Docentes que no han participado en talleres de habilitación inicial.
- b) Docentes que no han participado en talleres de habilitación intermedia.
- c) Docentes con habilitación inicial evaluados Satisfactorio con Indicaciones.

- d) Docentes con habilitación intermedia evaluados Satisfactorio con Indicaciones.
- e) Docentes con habilitación inicial evaluados Satisfactorios y que voluntariamente quieran incrementar sus competencias docentes.
- f) Docentes con habilitación Intermedia evaluados Satisfactorios y que voluntariamente quieran incrementar sus competencias docentes.

Es importante advertir que estos procesos de cambios curriculares en la formación de profesores devenidos de los innumerables cambio sociales, en sus estructura y productos, también *"viene creando incertidumbre a muchos profesores universitarios ya que supone modificar o, en algunos casos, cambiar radicalmente las prácticas habituales de docencia después de años de trabajo y esfuerzo de aprender a desempeñar la función docente"* (Sánchez, 2008: 2), razón por la cual es altamente necesario y conveniente que los directivos universitarios, superiores e intermedios, lideren y coordinen con prudencia estos procesos de cambios con el objeto de usar positivamente esa experiencia y conocimientos disponibles en los docentes universitarios, que se puede transformar efectivamente en energía positiva para el cambio y la innovación.

Es en este contexto, que habría que asumir que los académicos de la UPLA han de comprender que es importante que participarán en esta tercera etapa de habilitación docente como un proceso de ASESORAMIENTO en su práctica docente, grupal o individual, según corresponda a los requerimientos que cada cual reconozca en las competencias que demanda el proceso de innovación curricular que la universidad a definido como parte de su Proyecto Educativo Institucional.

En la parte ejecutoria, se recomienda que los beneficiarios de la asesoría participen en las estrategia según el siguiente criterio:

Coaching: Se recomienda que sea usado para asesorar a grupos pequeños de académicos en temas pedagógicos afines.

El Coach puede ser interno o externo; en ambos casos debe ser aceptado por el grupo que ha de recibir la asesoría.

Mentoring: Se recomienda que sea usada esta estrategia para asesorar individualmente a docentes que tengan un potencial pedagógico necesario de desarrollar.

El Mentor debiera ser un académico interno que tenga un reconocido reconocimiento entre sus pares en la materia en que va a asesorar.

4. Objetivos del Manual de Coaching y Mentoring

Las organizaciones que aprenden (Nonaka y Takeuchi, 1999) han logrado desarrollar sus capacidades en dos sentidos claramente valorados y complementarios: por un lado están las personas que forman parte de la organización (dimensión ontológica) y por otro lado, está el conocimiento que cada una de ellas aporta al logro de los objetivos institucionales (dimensión Epistemológica). Personas y conocimientos son factores que se conjugan sinérgicamente para hacer de la institución una organización que aprende, se desarrolla y que es capaz de hacer aportes sustantivos a la sociedad.

La UPLA ha comprendido que debe hacer una renovación curricular de sus procesos formativos para hacer frente al *"... tránsito de una sociedad caracterizada por la estabilidad a otra, sumida en el cambio permanente; el paso de una sociedad que va de la rigidez hacia la flexibilidad ..."*, En este sentido, la Universidad de Playa Ancha, como institución educacional en su Modelo Educativo hace un reconocimiento explícito del valor de la persona que estudia en sus aulas y de aquella que trabaja en ella.

Concretadas las etapas de Habilitación Inicial y Habilitación Intermedia, la Universidad ha concebido el Diseño y Elaboración de un Manual de Coaching y Mentoring con el objeto de facilitar en el docente el tránsito de un currículo centrado en las disciplinas del saber a uno orientado a resultados de aprendizajes y competencias y guiar al docente en la adopción de los cambios e innovaciones curriculares que permitan concretar el Modelo Educativo de la UPLA.

El asesoramiento vía Coaching o Mentoring, es un proceso que debe favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional (Sánchez, 2008: 5).

Por ello, es importante considerar que la confianza y la apertura a la innovación que necesita desarrollar el docente universitario que recibirá la asesoría se sustenta en la percepción de credibilidad del asesor. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación que el asesor desarrolle en el coaching.

PARTE II: Conceptualización de las estrategias de Coaching y Mentoring en Educación

1. Elementos curriculares contextualizadores del Coaching y Mentoring

Las estrategias definidas como coaching y mentoring en el contexto de la concreción del PEI y Modelo Educativo de la UPLA se centran en el desarrollo de tres procesos básicos esenciales para la innovación curricular asumida institucionalmente:

- a) Todo el proceso educativo de la institución tiene como centro la formación integral de la persona humana constituida por el estudiante.
- b) Adopción generalizada del enfoque curricular centrado en la demostración de competencias y resultados de aprendizajes.
- c) Uso de procedimientos e instrumentos de evaluación de resultados de aprendizajes y competencias.

Estos tres procesos son los que han de guiar las actividades de coaching y mentoring a desarrollar por la Unidad de Mejoramiento Docente de la UPLA.

Según lo establecido en el Modelo Educativo de la UPLA, la dinámica formativa de los estudiantes de las carreras de pedagogía está definida por Resultados de Aprendizajes de cada Actividad Curricular y Competencias Profesionales de Egreso al cual tributan Actividades Curriculares y Resultados de Aprendizajes, todo ello en el contexto de la Formación del Estudiante de la UPLA como Persona Humana.

De lo anterior, tenemos las siguientes definiciones a considerar en los procesos de Coaching y de Mentoring de los académicos que han de integrarse a los equipos docentes de formación de profesoras y profesores titulados de la UPLA:

Concepto de Competencia de Egreso:

Competencias de egreso	Describen el desempeño del estudiante en situaciones reales, concretas y observables, donde se integran y movilizan simultáneamente recursos
------------------------	--

	cognitivos (Conocimientos; Saber), procedimentales (habilidades, destrezas, Saber hacer) y actitudinales (valores; saber ser), frutos de sus estudios.
	Las competencias de egreso, se clasifican en genéricas (institucionales y transversales a todas las carreras) y específicas (de cada carrera).
	En su formulación (redacción) se utilizan verbos que describen actuaciones de los estudiantes.
Elementos de una competencia	<p>Acción: lo que hace el estudiante,</p> <p>Objeto de desempeño: aquello de lo que se apropia y</p> <p>Condición: contexto o exigencia del desempeño.</p>

De lo anterior se desprende, que para el diseño curricular, el docente ha de tener como objetivo de su actividad el desempeño del estudiante en situaciones de aula en donde ha de poner en evidencia lo aprendido. Las actividades curriculares tienen todas en vista el logro de estas competencias de egreso y tributan a ellas aportando aprendizajes concretos.

Concepto de Resultado de Aprendizaje:

Resultados de Aprendizajes	Son criterios o desempeños concretos que se esperan en la formación de las Competencias establecidas en el perfil de egreso.
	Son fruto de la Actividades Curriculares y pueden referirse separadamente a saberes conceptuales, procedimentales o actitudinales, según lo requiera el dominio de cada Competencia.
	Se evidencian en productos objetivos.

El logro de los estudiantes en cada Actividad de Aprendizaje (antes denominado curso) se ha de traducir en Resultados de Aprendizajes, los que a su vez, permitirán

mostrar el nivel de dominio en que cada estudiante ha logrado la competencia de egreso.

La innovación curricular emprendida por la UPLA en el ámbito de la docencia implica que las actividades curriculares están enfocadas al logro de Resultados de Aprendizajes que se orientan a un conjunto determinado de Competencias de Egreso.

El coaching y el mentoring son dos estrategias usadas ampliamente en EEUU desde hace más de 30 años con el propósito de mejorar el desarrollo organizacional y potenciar las capacidades de sus miembros. Como estrategias asociadas al desarrollo de la organización, en cuanto a sus objetivos institucionales, se busca con ellas mejorar el desempeño de las personas respecto de los requerimientos organizaciones (coaching), e igualmente lograr significativas mejoras en el rendimiento de las personas (mentoring). Ambas estrategia se aplican a personas que desempeñan tareas concretas y que se espera mejoren ostensiblemente su desempeño en un periodo de tiempo que no suele ser extenso.

Una idea evidenciada y asumida por un buen número de responsables educativos es que los procesos de cambio, mejora, innovación educativa, investigación, desarrollo curricular o de formación tienen más sentido y más impacto si éstos se desarrollan en el propio contexto de trabajo de los docentes (Sánchez, 2008: 5).

Para la UPLA, coaching y mentoring son, precisamente, estrategias de habilitación docente utilizadas para mejorar significativamente el desempeño de los académicos en sus prácticas de aula y potenciamiento de las propias capacidades pedagógicas alineadas al modelo educativo de la universidad, las que se han de realizar "con" los docentes y "en" referencia a lo que hacen en sus clases.

"Con" los docente y "en" lo que hacen en sus clases es el factor principal de las estrategias pues de ello depende el mejoramiento de los resultados de aprendizajes en el área de la innovación curricular.

Según Berganza, Escribano y García (2004: 27), coaching y el mentoring son estrategias de desarrollo que se caracterizan por:

- a) Ser usadas para desarrollar el potencial de las personas en su propia organización.
- b) Poner en práctica conocimientos existentes en la organización y para la adquisición de nuevas habilidades que sirvan para mejorar los resultados de la misma.
- c) Son aplicadas en el mismo puesto de trabajo (on the job training), sin que los trabajadores salgan del lugar. Son procesos formativos estructurados que se ejecutan para mejorar el desempeño del trabajo diario.
- d) Seguras en el desarrollo de conocimientos técnicos y prácticos que se pueden evaluar más fácilmente que los perfeccionamientos o capacitaciones tradicionales.
- e) Aunque son coordinadas por directivos superiores y ejecutadas por los propios interesados, sin embargo, no intervienen en el desarrollo del plan.
- f) Implican un plan de acción que contempla una lista de tareas concretas a desarrollar que sigue el coach y coachee o mentor y mentee.
- g) Poseen un alto componente actitudinal para su correcta ejecución, pues suponen cambios en las conductas de las personas asesoradas.
- h) Personas con reconocido talento transmiten experiencias y conocimientos a aquellas que se encuentran en fase y actitud de desarrollo personal y profesional.
- i) Aprendizajes que recurre a la experiencia práctica y lo aprendido pasa a formar parte del patrón de conductas de los interesados.

A continuación, se presenta un análisis comparativo entre coaching y mentoring-

Coaching	Mentoring
El coach puede ser externo o interno: cuando es interno, el coaching suele ser realizado por el superior directo de los coachee.	El mentor puede ser Interno o externo: cuando es interno, puede ser cualquier persona de la organización.
Siempre es formal, pues responde a necesidades de mejora en el rendimiento institucional.	Su origen puede ser formal o informal según lo requiera el diagnóstico.
Es desarrollado individual o grupalmente, según lo estime el coach.	Es principalmente individual, según lo requiere el potenciamiento de cada cual.
Está dirigido a todos los integrantes de la organización, por deptos., áreas, etc.	Esta dirigido preferentemente a personas con alto potencial.

Su objetivo es mejorar el rendimiento institucional.	El objetivo es desarrollar el potencial de la persona.
El coach conoce bien la organización de la institución.	El mentor puede conocer o sólo tener vinculación con la empresa/departamento/área.
La agenda de trabajo la establece el coach.	La agenda la establece el mentor.
La responsabilidad de la relación recae sobre el coach.	La responsabilidad de la relación recae sobre el tutelado.
El plan de acción tiene una duración breve: Entre 3 y 6 meses.	Duración es larga: Año y medio-dos años.
Centrada en desarrollar las competencias profesionales.	Se enfoca en el potenciamiento de competencias profesionales y personales

Respecto del Coaching, Sánchez-Teruel (2013: 181-182), concibe las siguientes cualidades en la persona que asume el rol de coach:

- a) Saber escuchar y atender. Es una de las cualidades principales que debe tener el coach, pues es uno de los principales elementos desencadenantes de la motivación y confianza en la guía del coach.
- b) Estar siempre disponible, de manera tal que los participantes accedan a la ayuda requerida para hacer frente a la situación de mejora que se demande, con sus propios recursos y sin imponer soluciones predeterminadas. La función del coach no es resolver los problemas del docente, sino ayudarlo a hacer consciente las necesidades y dar pistas para alcanzar los objetivos y metas que se ha trazado.
- c) Trabajar un problema presente, bien delimitado y con un objetivo a la vista suficientemente atractivo y realista, con el objeto de movilizar la motivación del docente.
- d) Ser competente en la competencia que se trasmite, lo cual requiere un adecuado conocimiento del entorno y de la tarea que realiza el docente coachee.
- e) Tener buen ánimo y actitud mental positiva, pues un coach es un líder que ha de poseer como atributos principales, sus habilidad, su conocimiento y servir de ejemplo.
- f) Tener una metodología de trabajo precisa que le permita alcanzar una visión

clara del problema, así como las diversas opciones que podrían constituir planes de acción para potenciar la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones docentes para el logro de las metas preestablecidas.

2. Explicitación conceptual del Coaching y mentoring para comprender las transformaciones docentes en la UPLA

2.1. El contexto de las transformaciones curriculares en las I.E.S.

El Espacio Europeo de Educación Superior generado del Proceso de Bolonia, sumado al Proyecto Tuning y Alfa Tuning promueven cambios sustanciales a la Educación Superior en el Mundo. Se declara explícitamente la formación por competencias y demostración de aprendizajes, se genera un cambio de paradigma en torno al trabajo académico del estudiante y la movilidad estudiantil. Se crea la "*moneda de cambio*" para la transferencia (Sistema de Créditos Transferibles) y se inicia un incipiente trabajo para la generación de Marcos de Cualificaciones (CINDA, 2007, 2011; Beneitone, 2008; Aboites, 2010).

La internacionalización de la Educación Superior, es ciertamente una tendencia que se observa, en todos los países industrializados (Corvalán, Donoso & Rock, 2006). Las prácticas de internacionalización son la movilidad, puesta en marcha de proyectos comunes, dimensión internacional en la enseñanza y en la definición del currículo (Sánchez, 2009).

El Estado, por décadas alejado de la regulación y el devenir de la Universidad, ha mostrado en los últimos años, un interés manifiesto de ejercer mayor presión y control por los contextos internos y políticas de desarrollo de las universidades, particularmente en los países en desarrollo. Los países requieren ser más competitivos y, por ende, los desafíos apuntan necesariamente a potenciar las organizaciones que desarrollan bienes intangibles.

Dentro de los actuales desafíos estratégicos de la universidad actual, converge la adaptación de las variadas transformaciones-presiones de la sociedad. Según Rodríguez ¹ (2009, p.25) "*la sociedad del conocimiento ha introducido*

¹ Trabajo de un Proyecto Fondecyt 1090116 publicado en el texto "Desafíos y Perspectivas de la Gestión estratégica de las Instituciones Universitarias" CNA-Chile

transformaciones significativas sobre el proceso económico, a tal punto, que hoy la fuente de riqueza depende menos de la producción de objetos o mercancías y más de la creación o generación de ideas intangibles” que afecta de manera significativa el desarrollo y difusión de conocimiento a nivel avanzado, dicho nivel avanzado es fundamental para generar investigación, desarrollo e innovación, que propenda el desarrollo y crecimiento económico. El autor afirma, además, que la gestión del conocimiento impacta en el rol de las universidades a nivel mundial y debe estimular el desarrollo y equidad. Díez (2011), resiste la instrumentalización de la Universidad para dichos fines, sosteniendo que la discusión central está demasiado exacerbada a un enfoque reducido del compromiso de la Universidad con la sociedad, superponiéndose intereses utilitaristas de la Universidad hacia un paradigma económico funcional por sobre el sentido de justicia, sabiduría, universalidad del conocimiento y equidad, principios que fundan la universidad en el mundo. Esta es una perspectiva crítica respecto del enfoque que tiene hoy la Universidad y, por ende, los procesos que ocurren en ella como organización.

Respecto a las nuevas estructuras de enseñanza, enfocada particularmente a la profesionalización de la población, dada la extrema necesidad que tienen las personas de acceder a una empleabilidad cada vez más calificada, las Instituciones de Educación Superior, han optado por disponer de una estructura semejante, comparable y transparente que permita generar un campo de desarrollo institucional que sea homogéneo y que facilite el desarrollo de capacidades de los estudiantes. (Gijón & Crisol, 2012).

Lo anterior, representa un desafío de mayor de homogenización de la enseñanza a gran escala, simetrías en los niveles de organización estructural de las Universidades y aportes de capitales intelectuales y financieros, que propicien la generación de dicho espacio común. Hay otros elementos condicionantes, para la generación de una matriz común, en que la única hegemonía es la homogenización: la formación por competencias, que al mismo tiempo, se ha convertido en los últimos años, en la manera más referenciada de realizar un levantamiento académico hacia la formación profesional. (Perrenoud, 2001; Villa & Poblete, 2007; Tobón, 2010).

Las implicaciones metodológicas de la formación por competencias, representa una oportunidad de la mejora de los procesos académico-formativo de la Educación Superior en el mundo, ofrece un modelo regulatorio declarativo para el desarrollo del currículum y propende a la armonización de los mismos en la Educación Superior. Sin embargo, existen desigualdades iniciales propias del funcionamiento histórico de las instituciones de Educación Superior, que podrían hipotecar el impacto en las trayectorias curriculares en el mediano y largo plazo. Al mismo tiempo, los mecanismos de implementación del currículum generan una diferencia sistémica que coarta en principio, la generación de un espacio de homogenización de formación como el que se plantea.

La internacionalización de la Educación Superior ha demandado regulaciones curriculares importantes, ya que, una de las pretensiones más ambiciosas del proceso ha sido propiciar un espacio de movilidad estudiantil, que otorgue garantías formativas para asegurar un mismo nivel de calidad educativa. Lo anterior, ha obligado a avanzar desde redes tradicionales de cooperación y asistencia a congresos hacia espacios de formación en conjunto y estancias de movilidad regulada de estudiantes y alianzas estratégicas de investigación y docencia. Los desafíos hacia el currículo son importantes, ya que, demandan lenguajes curriculares comunes entre las universidades, que incluyen el sistema de créditos transferibles (SCT) como factor de reconocimiento de competencias, conocimientos, docencia, metodologías y evaluación de aprendizajes (Gijón & Crisol, 2012).

Los nuevos escenarios mundiales de Educación Superior proponen un sistema de reconocimiento de aprendizajes a lo largo de la vida del estudiante, los llamados créditos, proporcionan la posibilidad al estudiante de desplazarse entre universidades adscritas y además, poder continuar estudios en distintos ciclos formativos en cualquier momento de su vida (Declaración de la Sorbona citada por Gijón & Crisol, 2012). La desregulada formación de postgrado (Solar, Casas, Zúñiga, Álvarez, Sánchez, Poblete, Herrera, González, Castillo & Fonseca, 2012) debiese dar paso a un sistema de formación por ciclos, donde se reconozcan al menos tres: primer ciclo de la enseñanza universitaria de cuatro años o 240 créditos

transferibles (grado); segundo ciclo de enseñanza universitaria (máster), y el tercer ciclo universitario (doctorado).²

Las universidades chilenas también han sido emplazadas para desarrollar variantes en sus procesos de formación, enfatizado lo anterior por los modelos de convergencia europea y también de manera incipiente en América Latina. Aspectos claves del proceso formativo son la necesidad de modificar los currículum de formación y por otra parte consolidar nuevas propuestas didácticas de enseñanza mediadas por estrategias de aprendizaje eficaz. Los métodos tradicionales van quedando condicionados a experticias docentes y la demanda de formar nuevos profesionales con calidad es imperiosa.

2.2. La formación pedagógica en el modelo de competencias

En específico, la formación de profesores resulta clave para el desarrollo de una sociedad más cualificada y que se ajuste a estándares mundiales de calidad; las mejoras al sistema, están necesariamente condicionadas por variables que tienen que ver con temas relacionados al conocimiento pedagógico del contenido y también acerca de las formas cómo se operacionaliza en la gestión pedagógica de los procesos de formación de formadores (Avalos, 2014). Entre las muchas cuestiones que es menester discutir al momento de analizar la formación inicial docente está el relacionado al rol que ha de cumplir en el aula respecto de proceso de gestión de información y conocimiento, el uso de las tecnologías y el desarrollo de capacidades y valores perdurables en las personas.

Respecto del nuevo rol del docente en el aula, extensa es la literatura existente en términos del desarrollo del concepto de liderazgo en la formación docente, no obstante, vale la pena focalizarse en el liderazgo pedagógico para pensar en estrategias de acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero también desde las perspectivas del desarrollo de una cultura del liderazgo al interior de las aulas universitarias de pedagogía. La formación para la profesión docente, requiere de despliegues cada vez más complejos que logren validar las

²Gijon & Crisol aluden a las declaraciones de Londres (2007), Praga (2009) y Lovaina (2009) para hacer referencia los 3 ciclos formativos declarados. El modelo Educativo de la Universidad de Playa Ancha considera dentro de sus proyecciones la adopción de ciclos formativos: 4 años formación de pregrado, 2 años de Magíster disciplinar y 3 años de formación de Doctorado.

formas variadas de validación del currículum declarado en dispositivos que tengan un impacto en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y proyecten una formación hacia las aulas del sistema escolar. (Mineduc, 2014).

La renovación curricular que necesita el sistema escolar nacional parte necesariamente por la formación inicial del docente pues es en las aulas universitarias en donde debe aprender a enseñar, siendo él mismo el foco del aprendizaje, única forma que extrapole ese aprendizaje a quienes serán sus estudiante en un futuro próximo.

2.3. Coaching y Mentoring. Estrategias de formación de recurso humano especializado

Watts & Van Esbroeck (1998) esbozan las complejidades de la asimilación de la *"cultura del aprendizaje del ser universitario"* y las necesidades de acompañamiento que requieren los estudiantes iniciales para poder enfrentar sus procesos formativos, por ejemplo, la escasa orientación previa al acceso a la universidad, la complejidad en la comprensión del currículum universitario, heterogeneidad del estudiantado, diversificación de estilos académicos de los docentes. Sobre el último punto se detecta la necesidad de contribuir a la creación de sistemas de formación en correlato (paralelo al del contenido curricular) y que esté orientado a generar procesos de ayuda y guían ante el aprendizaje, potenciar el desarrollo global del estudiante, modelos vicarios de competencias, transición entre ciclos de formación, potencie la comunicación entre académico y estudiante y entre los propios estudiantes, generando a su vez una ampliación de las metas y expectativas de los estudiantes.

Valverde, Ruiz de Miguel, García & Romero (2013:89) señalan que surge *"la mentoría como estrategia de orientación y ayuda que facilita al estudiante su incorporación a la universidad en general y a su titulación en particular"*, lo anterior da cuenta de un espectro bastante amplio de acompañamiento que va desde el inicio de la carrera, el trayecto formativo y los esquemas finales de titulación.

Si bien tradicionalmente se asocia a la mentoría como una *"relación vertical"* entre una persona con más estatus y una con menos estatus, también es posible comprenderla en un contexto de relaciones horizontales o simétricas dependiendo

del contenido o del contexto que se trabaja en dicha relación. (Álvarez & García, 2002).

Valverde et al (2013), desarrollan un interesante inventario de definiciones de la mentoría que se sintetiza en el siguiente cuadro.

Definiciones Mentoría

Definición	Autor - Año	Énfasis
"es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese su conocimiento, su trabajo o conocimiento"	Allen-1998	Ayuda para el progreso general
"es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado, organización).	Faure-1999	Responde a necesidades, beneficia a todas las partes, es a largo plazo.
"es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar.	Fletche-2000	Ayuda en periodos de transición, no es clonar, relación uno a uno
"la estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos"	Soler-2007	Desarrollo en general, guía y ayuda

Los rasgos más representativos de la mentoría son la generación de un proceso de ayuda y guía para generar un aprendizaje; guía y ayuda en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias; énfasis para el desarrollo en periodos de transición de distintos tipos de aprendizajes; no es un proceso informativo, es un proceso esencialmente comunicativo en pos de la optimización del aprendizaje y desarrollo máximo del potencial humano. (Valverde et al, 2013).

En los contextos universitarios, los objetivos de la mentoría son esencialmente: facilitar a los estudiantes de primer curso una transición efectiva entre los modelos anteriores de formación y la universidad; proporcionar refuerzo académico centrada en el desarrollo de habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera, la búsqueda de información, habilidades de investigación; ayudar a superar las exigencias académicas, estrategias de exámenes, estilos docentes y aprendizajes;

facilitar el desarrollo personal y social, mejorando su autoestima, desarrollo de sus competencias sociales y participativas. (Valverde et al, 2013).

Respecto a los modelos de mentorías, los autores plantean un reconocimiento general a la *mentoría informal*, que es reconocida como aquella que de manera espontánea se genera entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes, son procesos sutiles de acompañamiento generalmente mediados por una relación afectiva (Carr, 1999) La *mentoría formal* es aquel tipo de mentoría planificada, con intención regulada o sistemática, existe un modelo articulado de intenciones, objetivos y estrategias.

La mentoría es un proceso progresivo sobre el cual se avanza sostenidamente en la relación de confianza entre los interactuantes, en dicho sentido, Manzano, Cuadrado, Sánchez, Risquez & Suarez (2012) señalan que las principales habilidades de la mentoría son la escucha activa (estar en comunicación auténtica con y para otro), aliento y estímulo (basado en la motivación y expectativas), definición de metas y construcción de capacidades (fijar horizontes claros de desarrollo a partir del potencial de mentorizado) y construcción gradual de confianza (a objeto de ir estimulando y consolidando el vínculo). Al mismo tiempo, los autores señalan que se debe operar conforme a un protocolo de actuación que propicie la confianza y sus gestos de interacción, el intercambio de información y generación de metas, consecución de metas y profundización del compromiso y la terminación de la mentoría con proyección de futuro.

En cuanto al coaching, las ideas iniciales de liderazgo proponían que los grandes líderes surgen debido a sus características innatas. Reflexiones posteriores han cuestionado esta aseveración afirmando que las conductas y competencias de liderazgo pueden ser aprendidas. Probablemente la verdad se sitúe en un punto intermedio. Existen una serie de competencias que se pueden aprender (habilidades de comunicación, pensamiento estratégico, autoconocimiento, etc.) y otras que son más personales y difíciles de cambiar y aprender (dominancia, sociabilidad, etc.) (M&C, 2008). El aprendizaje asociado al liderazgo está en desarrollo; gran cantidad de cursos y capacitaciones apuntan a reforzar la idea de la posibilidad de formar a las personas para que conduzcan mejor a otras personas. Las organizaciones modernas requieren de nuevas formas de conducción que mezclen efectividad y

desarrollo orientado a las metas, al mismo tiempo de no perder de vista el desarrollo del capital humano avanzado como objetivo de la formación en la organización.

El coaching podría traducirse lingüísticamente como preparación o entrenamiento (del compuesto coach en inglés) y tiene como propósito enseñar, mejorar y conformar capacidades y técnicas para configurar de mejor manera las capacidades de la organización (Useche, 2004). En educación, supondría un conjunto de ejercicios metodológicos y procedimentales que generan disposición hacia el aprendizaje colectivo de los estudiantes, bajo mecanismos de motivación no convencionales utilizados por los responsables de la formación. La instalación e implementación de ese tipo de cambios en contextos universitarios, organizaciones por sí, complejas, dinámicas, donde coexisten múltiples intereses y racionalidades que deben ser el punto de partida para la función formadora y transformadora que se le exige a la educación superior, debe ser planificada, ejecutada y evaluada por agentes que propicien escenarios de cambios dinámicos, paulatinos y sustentables.

Existen hoy en día múltiples líneas de desarrollo investigativo y experiencial que sustentan la adquisición o al menos propuesta de modelos de Liderazgo en acompañamiento de procesos educativos que impacten de manera eficiente la institución universitaria. Las propuestas más conciliadoras hablan de un conjunto de estilos de liderazgo que deben permear toda institución, muchos de aquellos encarnados en uno o varios actores académicos al mismo tiempo. Entre los estilos más propuestos por la literatura están: el Autoritario, el Visionario, el Afiliativo, el Democrático, el Ejemplar y el Formativo. (Ramírez, 2006).

El liderazgo pedagógico en educación superior es el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente del académico y administrativa de la gestión del conocimiento de los estudiantes y sus relaciones con el entorno con miras a conseguir los objetivos y metas curriculares mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa a fin de ofrecer un servicio de calidad, y coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes. Para ejercer el liderazgo pedagógico en el aula universitaria se debe contar con un perfil profesional de competencias.

El líder pedagógico es entonces quien ejerce la dirección y orientación de los diferentes actores del proceso de aprendizaje así como la administración de los recursos con el fin de asegurar la calidad del servicio educativo que ofrece, al mejorar la aplicación del currículum -amplio y restringido.

Desde la Teoría Política también se realizan aportes a la configuración de un líder. La concepción aplicada de un buen teórico político debe ser siempre buscar tener un impacto sobre la realidad, modificándola y mejorándola. (Zapata, 2005). Es así como la acción y gestión docente se debe encausar hacia un escenario de transformación a través de intervenciones efectivas.

Pedraja (2009) realizó un estudio empírico que da cuenta de establecer correlación entre determinados tipos de liderazgo y los resultados obtenidos por la institución en una prueba estandarizada. El estilo de *"liderazgo transformacional"* sería el más indicativo de generación de buenos resultados, considerando además que el líder pedagógico debe compartir, misión y visión con otros académicos, lograr entusiasmar el proyecto formativo, generar expectativas e instalar visiones de largo plazo y que los distintos estudiantes asuman con entusiasmo el rol que les corresponde en la gestión de su propio aprendizaje. Cortéz (2004) citando a Vargas (2003) señala que el liderazgo transformacional se podría definir como " ... *el rol que desarrolla un tipo de líder, capaz de ayudar a los demás a tomar conciencia de sus posibilidades y capacidades, de liderar sus propias actividades dentro de la organización, pensando en su crecimiento y desarrollo profesional*".

El *"liderazgo abierto"* es otra de las posibilidades que se encuentra en la literatura actual, aquellos líderes que son amistosos y mantienen diálogo abierto y permanente con los docentes y todo el equipo, aquel líder que siembra la confianza, establecerá los parámetros fundamentales sobre los cuales la interacción profesional, aunque no simétrica, será edificante. (Cortéz, 2004).

Como reflexión indiferenciada para mentoring & coaching en el contexto de una complejidad dinámica de estrategias para acelerar el aprendizaje de los estudiantes Viamontes, Colunga & García (2013) plantean que sobre la discusión de la formación profesional se ha debatido ampliamente respecto a la instrucción, la educación o el proceso formativo de profesionales, no obstante poco se ha

desarrollado respecto a las actitudes profesionales que deben generarse, incluso por sobre los procesos formales y tradicionales de formación a los que se exponen los estudiantes. Sierra (2008:61) plantea que *"el modelo pedagógico es la construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que tiene lugar en diferentes niveles y responde a una necesidad histórica concreta"*. En ese sentido la pertinencia cultural de utilizar variantes que se aproximen a enfatizar el proceso de conocimiento colectivo entre estudiantes y docentes a través del mentoring & coaching supone una comprensión sistémica del mundo, la realidad social, el contexto de formación y los modelos pedagógicos en disputa. El modelo sería entonces la relación efectiva entre las disposiciones ideales de la actividad profesional y las posibilidades efectivas de desarrollar dichas acciones. El M & C plantea un desafío y una tentativa curricular interesante ya que imprime una energía dinamizadora nueva a los modelos pedagógicos tradicionales.

Explorar la naturaleza epistemológica del mentoring and coaching resulta muy necesario para comprender las dimensiones de sus posibilidades de implementación en contexto de formación de profesores y además como referentes exploratorios para la proyección de los estudiantes. Desde una perspectiva de las relaciones interpersonales, la mentoría se ubica dentro de un espectro comunicativo que intenta explorar las racionalidades de interlocutores respecto a un artefacto simbólico como lo es el aprendizaje. Por racionalidad, entendemos el interés del ser humano para hacer prevalecer sus intencionalidades, por tanto, la racionalidad de la interacción entre el mentor y el estudiante es una racionalidad de comunicación auténtica que tiene una doble implicancia positiva: el encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje. (Habermas, 1982; Freire, 1999).

Desde la teoría del discurso (Albano, 2003) se establece una relación entre el *"saber"* y el *"poder"*. La comunicación entonces, tiene un enfoque estratégico entre esta relación, ya que ubica en perspectiva dinámica la transacción de los contenidos comunicacionales dependiendo de la validez del discurso y su relación con el poder (conocimiento), Foucault se refiere al concepto de *"normalización"* para establecer las condicionantes estructurales que rigen las relaciones entre los individuos, señala que dentro de lo *"normal"* se establece una relación asimétrica entre los que poseen el saber y los que no lo poseen. Dicho enfoque podría complementar y mantener en

juicio crítico el principio de la mentoría, ya que el supuesto de intercambio entre maestro y tutoriado genera una normalización que debe romperse por la racionalidad comunicativa que debiese a su vez generar espectros simétricos de intersubjetividad.

Las prácticas de acompañamiento para el aprendizaje enfrentan el desafío del conflicto entre saber y poder ya que la estructura tradicional de profesor-alumno enfatiza la asimilación de conocimiento autorizado por parte de los profesores. Por otra parte, las prácticas de los profesores no siempre son tan cercanas a sus propios saberes y el ejercicio de la práctica docente se convierte así mismo en un ejercicio de poder más que un ejercicio de saber (Núñez, Pino & López, 2011). Las mentorías requieren por tanto, esbozar una mirada democrática del aprendizaje colectivo para reforzar el acortamiento de la brecha entre saber – poder – práctica docente. Por otra parte, si la posición del mentor respecto al estudiantes es más simétrica, se disminuye la tensión inicial que sugiere que las relaciones humanas son por esencia, relaciones de poder.

Núñez et. Al (2011) profundizan sobre la acción formadora del mentor, depuran las observaciones negativas y centran un horizonte de posibilidades de gestión académica a partir de dos núcleos centrales de desarrollo: la materialización de la experiencia a través de las mentorías a través de los métodos y reflexiones sobre el pensar docente como eje dinamizador de las mentorías de formación.

Epistemológicamente los métodos referidos a experiencia acumulada presentan dos focos de análisis, la validez del conocimiento acumulado y los obstáculos epistemológicos de acuerdo a la experiencia previa (Bachelard, 2004). Cuando se acumula experiencia que luego se pone al servicio de la formación, se relaciona la legitimidad del conocimiento que se entiende como verdadero y que adopta la categoría de enseñable. Por otra parte, la noción de obstáculo epistemológico plantea que la capacidad del ser humano de avanzar en la progresión de conocimiento se ve entorpecida por considerar la experiencia como fuente única de validez estructural del conocimiento que se transmite. Por otra parte, los métodos aportarían ciertas regularidades de proceder que ofrecen variantes estructurales de gestión y desarrollo de conocimiento compartido, no obstante, por tratarse de las mentorías como una estrategia focalizada de acción en/con otro los métodos

regulares presentan relativa validez salvo en sus principios generales (objetivos, procesos, recolección de datos, análisis y síntesis).

El pensar docente, no está ajeno a las arbitrariedades del pensar humano, es más, el pensar docente se refiere en rigor a un pensar "*para otro*", ya que el propósito es el aprendizaje. Los componentes del pensar docente proporcionan una variabilidad de posibilidades de acción analítica. Por una parte, pensar en el espectro o repertorio de conocimientos disciplinar a escrutar y por otra parte, los principios activos de la pedagogización de los conocimientos disciplinares. La actividad de las mentorías sugieren una interacción intencionada y focalizada en sucesivas acciones e interacciones mentor y estudiante que debe ser capaz también de considerar el proceso de interacción desde una perspectiva reflexiva/crítica y reflexiva/proyectiva.

Desde la perspectiva del coaching, si bien su estatuto epistemológico se orienta desde las ciencias de la administración y se utiliza también en el deporte, la educación se vale de algunos de los elementos de desarrollo del coaching en lo que se refiere a sus posibilidades de interacción entre personas a objeto de alcanzar los objetivos estratégicos de una institución. En rigor el coaching es una herramienta estratégica sobre la cual operan distintos enfoques y lecturas contemporáneas de acción para dinamizar equipos de trabajo en general y personas en particular. Sus principios fundantes son el liderazgo colectivo, los objetivos colectivos y la motivación hacia metas comunes. Existe una discusión temporal interesante en lo que se refiere a los contenidos del coaching como estrategia de superación de rutinas institucionales. Desde un punto de vista histórico, algunos postulados (Echeverría & Pizarro, 2000; Espinal, 2002) reniegan de la importancia temporal del coaching sosteniendo que las capacidades que genera esta estrategia supera lo realizado por la institución en su trayectoria precedente y genera competencias que no tienen base en lo ya realizado. Por otra parte, los esquemas de procesamiento de la información de la institución dependen de las capacidades internas que se refuerzan toda vez que se distribuyen dentro de los ejercicios prácticos que le distinguen al coaching. Señalan además que los productos y métodos del coaching son estrategias sin precedentes para la recomposición de las nuevas organizaciones y reniegan del aporte del valor histórico de las instituciones y sus prácticas convencionales de motivación.

Salazar & Molano (2000:15) señalan que el coaching es *"un nuevo paradigma que ayuda a crear a una organización ganadora que incluye una nueva filosofía del desarrollo humano"*, aquello implica una visión de hombre en un contexto social evolucionado y sofisticado. No obstante lo señalado, el coaching pareciera aun no disfrutar de un carácter científico al no existir una comunidad que avale durante un tiempo prolongado, modelos de problemas y soluciones a alguna comunidad de científicos. (Khun, 1992). El coaching no es un paradigma ni una disciplina, ya que no ha realizado contribuciones en ninguno de los sentidos señalados y correspondería a una derivación muy multivariada de una técnica gerencial. Su criterio de verdad es inconsistente ya que una misma técnica aplicada a distintos grupos puede proveer resultado completamente distintos.

Volviendo a un punto anterior, existe un factor clave para hacer operar epistemológicamente las estrategias y técnicas que convergen a movilizar motivaciones y acciones de aprendizaje en una organización: la racionalidad comunicativa enfatiza en los aspectos transformadores del lenguaje y la comunicación en integración con los otros, en entendimientos con los otros y en la construcción de un mundo de la vida mediatizado por la interacción e intersubjetividad con los otros. La comunicación como elemento transformador de la sociedad y como elemento creador de nuevas realidades. Díaz Montiel (2005), hace una cronología ideológica de la urgente necesidad de transformar la racionalidad instrumental y pragmática en racionalidad comunicativa. En código habermasiano³ se entiende que la acción comunicativa es una alternativa que reconstruye la sociedad a partir de la *"acción mediada por el lenguaje"*. El lenguaje auténtico opera como elemento integrador de las personas al mundo que les rodea. Los transforma en sujetos potencialmente comunicativos, es decir integrados al sistema comunicativo.

Según Díaz Montiel (2005) el *"paradigma de la acción comunicativa supone una alternativa frente a las debilidades del funcionalismo-sistémico"* que aborda la explicación de los fenómenos educativos sin diferenciar el sistema del mundo de la vida. Los planes y programas educativos deben considerar necesariamente una mejora a las posibilidades de desarrollo de los individuos. Importante es señalar que

³ Jurgen Habemas. Filósofo Alemán (Teoría de la Acción Comunicativa, Conocimiento e Interés)

la teoría de la racionalidad comunicativa actual no "*cosifica*" el fenómeno de la comunicación circunscribiéndolo a los aspectos formales de los escenarios educativos, al contrario, se refiere al procesos de comunicación como instancia integradora del individuo desde su "*autonomía moral*".

Respecto a la legitimidad de la racionalidad comunicativa, Diaz Montiel (2005) señala que:

la razón comunicativa se transforma en episteme liberadora y crítica, siendo la base del planteamiento reformulador, de la consistencia del mundo, en cuanto a la solidaridad, libertad, igualdad y respeto, que nos debemos todos para con nosotros mismos y con los demás. Dichas reformulaciones podrían estar dadas en la revisión de la relación de contacto, de nosotros con nosotros, con el mundo y con el otro, producido a través del lenguaje.

La comunicación y el lenguaje son considerados entonces como pilares fundamentales primero, para el desarrollo de los individuos en contextos democráticos y segundo, como herramientas de movilidad social. Fascioli (2009) sostiene que "*la sociedad, como mundo vital, es una red de cooperaciones mediadas por la comunicación*". El cooperativismo aparece entonces como una aproximación referente para el desarrollo organizado de una red macroestructural, que tiene vida, que posee elementos energizantes: la sociedad.

En síntesis, coaching y mentoring son estrategias operativas que adquieren una doble valoración. Por una parte contribuyen a las mejoras institucionales (Coaching) y al desarrollos de potencialidades personales. Y por otro, son aprendizajes que han de permitir construir una nueva forma de relación docente-estudiante.

A nivel de UPLA, se utilizarán ambas estrategias tanto para la mejora docente como para la instalación en la práctica pedagógica de aula una nueva forma de ver la relación docente-estudiante respecto de la gestión y generación del conocimiento disciplinar, educativo y pedagógico.

PARTE III: Manual de Coaching y Mentoring en la UPLA

Como todo material didáctico, el ***"Manual de Mentoring and Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula"*** sólo tiene utilidad y sentido en el contexto del proceso de innovación curricular emprendido por la UPLA como consecuencia de la formulación de su Proyecto Educativo Institucional y de su Modelo Educativo, que como tales documentos oficiales confieren a sus actividades una identidad propia y una forma específica de concebir y realizar el proceso de formación inicial y continua de profesionales de la educación. La UPLA, aspira construir un modelo pedagógico que sea capaz de articular los requerimientos de la política pública y que se han enfatizado en distintos mecanismos de financiamiento (MECESUP- CDs) y los elementos propios de la cultura organizacional, que se orientan en generar procesos de renovaciones curriculares permanentes, progresivas y perdurables. El rol de los académicos es fundamental para realzar el acto educativo y potenciar la lógica institucional que busca armonizar, contextualizadamente la teoría y la práctica educativa.

El manual es una propuesta que viene a aportar elementos de reflexión sobre interrogantes permanentes en la UPLA como son ¿qué estrategias son aptas para determinado modelo educativo?; ¿Cómo se piensa metodológicamente el aprendizaje y la enseñanza en la formación de la persona?; ¿Cómo se propicia una adecuada interacción docente – estudiante?; ¿Cómo se instala la cultura de la enseñanza centrada en el aprendizaje? ¿De qué forma se avanza sobre esquemas de evaluación diferenciados para potenciar la formación al mismo tiempo que aporten evidencias de los logros desarrollados?

El Manual se divide en dos partes, considerando que si bien Coaching y Mentoring son estrategias avanzadas para el desarrollo de competencias profesionales (institucionales) y personales, es recomendable que se utilicen ambas, en forma simultánea o encadenadas si los requerimientos de ellas demanden un trabajo grupal y/o un trabajo individual.

En consecuencia, se recomienda que se use la estrategia del coaching para el ***"entrenamiento"*** de los académicos en el desarrollo de competencias pedagógicas,

de carácter institucionales, derivadas de la implantación del sello académico en la docencia de las carreras de pedagogía.

A su vez, se utilice la estrategia de Mentoring para el potenciamiento de las capacidades personales de aquellos académicos que tienen un talento pedagógico especial y que pueden constituirse en el corto o mediano plazo en líderes pedagógicos internos en el proceso de innovación curricular institucional e igualmente para que guíen procesos de coaching o mentoring en la inserción de generaciones nuevas de académicos universitarios.

Los objetivos que se persiguen desde la Dirección Superior son en gran medida mejorar el rendimiento de la institución, alcanzar los objetivos previstos, fortalecer la ventaja competitiva de la organización, formar a nuevo personal, retener el talento y facilitar la transición a mejores puestos de trabajo. Así pues, los programas de coaching y mentoring cuentan con objetivos claramente especificados e integrados a la propia universidad, en especial, a la formación de profesoras y profesores para todos los niveles y modalidades del sistema escolar nacional.

1. Manual de Coaching para el mejoramiento de competencias docentes en el aula

El Manual de Coaching para los docentes de la UPLA se ha concebido teniendo en consideración los siguientes dos criterios:

- a) Dar continuidad al proceso de Habilitación Inicial e Intermedia ya ejecutadas en el proceso de innovación curricular de los docentes de la universidad que participan en los procesos de formación pedagógica.
- b) Que el coaching es un plan de acción grupal para docentes que presentan los mismos requerimientos en materias pedagógicas que demanda el proceso de innovación curricular y que la autoridad de la universidad considera que deben ser abordadas a través de esta estrategia.

Desde una concepción curricular UPLA, se considera además que esta herramienta de aprendizaje pueda potenciar saberes integrados desde los contextos de referencia hacia los espacios de formación, se orienta absolutamente en el

aprendizaje de los estudiantes como fin último del acto educativo; configurar el rol docente desde una perspectiva de mediador de aprendizajes, posibiliten la demostración de competencias y resultados de aprendizaje y que las estrategias utilizadas se ajusten a los saberes, su estatus en el itinerario del conocimiento y su complejidad.

A continuación se describen todos los aspectos y fases implicadas en el proceso de coaching a desarrollar con los académicos de la UPLA que realizan docencia en las carreras de formación pedagógica.

1.1. Requerimientos y Contrato del Coaching

El propósito de este manual es servir de guía al coach en el proceso a través del cual los académicos que imparten docencia en las carreras de pedagogía desarrollen en sus prácticas pedagógicas de aula actividades centradas en la persona del aprendiz, evalúen resultados de aprendizajes basadas en evidencias y utilicen recursos TIC que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en sus competencias de egreso.

1.1.1. Fases de requerimiento del coaching

a) El Contacto inicial

El coaching comienza con la llamada que un directivo de la universidad hace al coach. En este primer contacto entre la jefatura correspondiente de la organización académica (figura que emerge entre UMD y departamentos) y el coach, realizada a través de una llamada telefónica o correo electrónico se expresan los deseos de mejora docente requeridos por la institución y en donde se manifiestan las expectativas de solución que tiene la institución y que pueda ser resuelta por el coach. Es importante insistir en lo referido a las expectativas ya que los coaches especialistas acostumbran a diseñar planes de trabajo que oscilan entre las situaciones diagnósticas, el ideal (expectativas) y lo real de las posibilidades de desarrollo.

Quien toma contacto con el coach ha de ser la persona responsable de tomar decisiones respecto de los requerimientos institucionales y de los costos financieros

que implicara este proceso. No es recomendable que la decisión de contratar un coach esté en varias manos, sino en una, la que sabe lo que se necesita y tiene control de los costos que demanda la actividad.

Es quien hace la llamada a quien responderá permanentemente el coach. Nadie más ha de intervenir en la conversación y en el proceso, a menos que ambas partes así lo acuerden. Se trata de establecer una forma de comunicación de pares, no mediada por otros agentes internos. De esta forma, el Director de Departamento o miembro de la UMD se asegura de eliminar las distorsiones comunicacionales que pueden contaminar el sentido del trabajo.

En este primer contacto ha de quedar expresamente señalado que el coach es requerido en el contexto del proceso de mejoramiento de la docencia conforme al modelo educativo de la UPLA y en aspectos pedagógicos específicos, concretos y relativos a desempeños de los docentes a nivel de aula.

b) Encuentro preliminar

Una vez establecido el primer contacto entre el directivo responsable de la institución y el coach, viene la fase en que ambos se encuentran personalmente, cara a cara, para profundizar en los términos de la relación que implicará el coaching a los docentes.

Se establecerán necesariamente términos de referencia (por escrito consensuados) para la acción del coach, y es la ocasión precisa para que el coach solicite toda la información que necesitará para tener absoluta claridad respecto de lo que se espera de él, no solo de los objetivos, los contenidos y las condiciones bajo las cuales se desarrollará el coaching, sino de los productos concretos en los que se ha traducir la intervención de mejora. Para ello, la conversación debe ser clara, precisa y directa.

Es importante que el coach asuma que su asesoría comenzó desde el momento en que fue contactado por primera vez, razón por la cual, ha de observar y registrar todo cuanto sucede en esta primera reunión por cuanto ello evidencia aspectos de la cultura organizacional que deberán ser consideradas en el proceso de coaching.

c) Recogida de datos

Antes del diseño del plan de acción del proceso de coaching, es fundamental que el coach realice una recogida preliminar de datos acerca del grupo que recibirá su asesoría, su ubicación en la estructura organizacional, la conformación del mismo, etc. Cualquier procedimiento o instrumento cuantitativo o cualitativo servirá para tener claridad acerca de los alcances de la demanda de mejora requerida. Este punto es vital para el coaching ya que se relaciona con la posición de los actores en la institución, su influencia sobre el proceso que se quiere intervenir, el margen de acción académica y los espacios efectivos para la acción de intervención.

En el caso del mejoramiento de competencias docentes, se trata de recabar datos acerca del desempeño de los académicos, de las prácticas que ellos tienen en la competencia específica (disciplinar o pedagógica) que se requiere instalar, lo que hacen, como lo hacen, los resultados que obtienen, los niveles de satisfacción de los estudiantes, etc. Estos datos se pueden obtener incluso antes de tomar contacto con los que serán sujetos del entrenamiento. Al respecto es fundamental recoger la autopercepción de los docentes respecto a sus capacidades de entrada, aquello ofrecerá al coach un espacio de "sinceramiento" que es vital para producir acciones de mejora sobre el repertorio de fortalezas y debilidades de los académicos.

Una vez recogido los datos, se procede a elaborar un informe que de cuenta de la percepción que tiene el coach acerca la realidad que las prácticas docentes presentan en el área en que ha de realizar el coaching.

El coordinador académico de la actividad deberá aceptar el informe, de lo contrario, el coach tendrá que abordar nuevamente aquellos aspectos deficitarios, faltantes o complementar con aquellos antecedentes que sea necesario para tener una visión cabal de resultado que se espera lograr con la intervención.

Se pasará a la siguiente fase si el reporte entregado por el coach es plenamente aceptado por la autoridad universitaria que lo convocó.

d) La Retroalimentación (Feedback)

Una vez que se ha dado forma a lo que podría ser una primera aproximación del coaching a realizar a los docentes, se presenta por escrito la información recabada. Es importante advertir que la aprobación de este informe no es tanto del coordinador académico sino de la misma institución en cuanto a que la propuesta presentada por el coach sea una respuesta efectiva a la instalación del modelo educativo y pedagógico de la UPLA en las prácticas docentes de aula.

El principal beneficiario del entrenamiento docente es la UPLA, a partir de los desempeños que los docentes consolidarán en sus prácticas pedagógicas de aula por lo cual entre la Universidad y el Coach debe haber un perfecto entendimiento en lo que se hará, en los resultados que se esperan, los recursos disponibles, los tiempos que demandará el proceso, etc. Si es preciso seguir conversando entre las partes, se invertirá todo el tiempo que sea necesario afín de dilucidar todos los alcances de la actividad.

No se recomienda iniciar ningún tipo de intervención en la organización hasta que no haya absoluta claridad respecto de aquello que se hará con los docentes participantes en el coaching. Los errores iniciales que se cometen en este tipo de estrategia son difíciles de corregir y muchas veces insuperables pues se trabajará con personas, con formas de comunicación y diálogos horizontales, no informativos, ni impositivos.

e) Planificación de acciones

Esta fase se debe realizar conjuntamente con aquella persona de la universidad que ha tomado contacto con el coach. Ninguna planificación de coaching resultará efectiva si lo hacen por sí solos la universidad o el coach. Mientras más datos e información se proporciona mejor es el conocimiento mutuo tanto del coach y su experticia como del grupo de académicos y sus necesidades de mejora en la docencia.

El coach entiende más y mejor lo que tiene que hacer si el coordinador académico de la actividad participa activamente en la definición de aquello que se hará en el coaching.

En la planificación de acciones se trabaja conjuntamente; el coach propone y el coordinador acepta, corrige o sugiere otras como consecuencia de las características de los académicos que participarán en el proceso. Por cierto, el coordinador académico de la universidad es quien más conoce a los docentes, sus historias, su prácticas, sus trayectorias y sus requerimientos a nivel de aula. La confidencialidad es una condición y una exigencia del contrato que en todo momento han de asegurarse y garantizar las partes.

f) Evaluación del requerimiento

Una intervención organizacional que carezca de un plan de evaluación es un plan ciego, azaroso, con resultados fortuitos e inciertos. Mejor no intervenir con Coaching si no existe previo a toda acción directa con los docentes un plan de evaluación de todo el proceso y no sólo de los resultados que se espera.

Un buen plan de evaluación, sobre todas las fases del proceso (Feedback o retroalimentación), permite pasar de una fase otra y si es preciso, volver atrás como muchas veces sucede en este tipo de intervenciones organizacionales. Se trabaja con personas que es necesario considerar en todas sus dimensiones humanas pues de ellas dependerá que la universidad alcense sus metas institucionales.

En este sentido, diagnóstico, proceso y resultados han de contar con sus respectivos instrumentos y procedimientos de evaluación.

1.1.2. El contrato de coaching

No es conveniente hablar de contrato en el primer contacto con el coach sino cuando se haya avanzado suficiente terreno en el conocimiento de metas y expectativas mutuas. Un contrato anticipado puede echar por tierra todo el cúmulo de expectativas que se forman cliente y coach, en especial cuando los requerimientos organizacionales son altos.

El momento del contrato es cuando ambas partes tienen completa claridad de aquello que se espera lograr, en el tiempo concordado y con los recursos que han sido puesto para la ejecución de todas las tareas.

Aunque algunos coach prefieren contratos de palabra, es preferible que la universidad lo haga por escrito, en documentos en donde ambas partes dejen todo detallado, aunque pudiera ser roto si ambas partes así lo deciden y de mutuo acuerdo (clausulas específicas). Es bueno para ambas partes saber en qué se esta en desacuerdo y cuando no es posible responder a las expectativas del otro, el contrato se pueda poner término por el bien de ambos.

Lo que no es recomendable es terminar el contrato de forma arbitraria, pues los daños resultan ser mayores que si no se llega a un acuerdo. En este sentido, el contrato supone mucho conocimiento de las parte y debe contemplar la flexibilidad que sea necesaria a fin de acometer las actividades que permitan el logro de los objetivos del coaching.

El contrato ha de referirse, mínimamente, a detallar los siguiente aspectos:

- a) Expectativas mutuas.
- b) Fecha de inicio y termino.
- c) Principales fases y sesiones del proceso.
- d) Contenidos a trabajar.
- e) Informes de avance y finalización.
- f) Monitoreo del proceso.

1.1.2.1. Rol del coach interno

Cuando el coach pertenece a la misma institución, a la misma universidad, la actividad puede recaer en otro académico, un jefe de carrera, un jefe de departamento, un decano o un especialista de una de las unidades de desarrollo docente. Si bien el coach puede ser cualquier persona de la organización, sin embargo, ella requiere que cumpla ciertos atributos personales que hacen que además de saber la materia en que entrenará, sea un líder reconocido internamente.

El reconocimiento interno del académico es factor esencial para que un coach interno sea capaz de dirigir a sus pares en el desarrollo de las mejoras docentes necesaria para concretar el sello académico de la universidad. Sin este reconocimiento no es conveniente que asuma la tarea pues puede conllevar consecuencias peores a las que se trata de instalar pues ellas deben fluir desde los docentes y no impuestas desde arriba.

El coach interno seleccionado en la UPLA, es un profesional que cuenta con todo el reconocimiento de sus pares, ha sido capacitado y habilitado en materias afines a los intereses del desarrollo académico de la institución y además posee un perfil y carisma que le permita gestionar el liderazgo necesario para consolidar la metodología de formación. De ser posible, serán los propios pares los que elegirán a quien asumirá el rol de coach.

1.1.2.2. Rol del coach externo

Cuando el coach es externo, la institución se ha de asegurar que efectivamente es experto en la materia en que entrenará a los docente. Se ha de asegurar que tiene experiencia por trabajos similares, por recomendaciones de terceros o por referencias que personas que han utilizado sus conocimientos.

Sin embargo, nada garantiza que resultados exitosos previos se pueden repetir en la universidad, pues la realidad cambia y con ello las personas, las instituciones, los modelos, los relatos referenciales de la docencia, los paradigmas educativos, etc. Por ello, las fases anteriores se han de cumplir tal como si el coach fuere nuevo y el proceso lo realice por primera vez, lo que ontológica y epistemológicamente es así.

1.2. Proceso de coaching

Debemos asumir que el coaching es una estrategia de intervención organizacional y por lo tanto es diferente a otras usadas con frecuencia para capacitar al personal o introducir mejoras o innovaciones organizacionales. El coaching es un proceso que nace de la realidad, de carencias o déficit detectados, "sentidos" y que impiden o dificultan el logro de los objetivos y metas institucionales. No es una capacitación, ni un curso de perfeccionamiento.

El coaching es entrenamiento de los docentes en un aspecto de la práctica pedagógica de aula que es vital modificar para concretar el sello académico declarado en el Modelo Educativo de la UPLA. Tal vez no es hacer algo nuevo, o diferente a lo que ya se hace, sino que ahora ha de estar alineada con la institucionalidad (competencias), en una perspectiva nueva (el estudiante) y un enfoque diferente (aprendizaje).

En la UPLA el coaching tendrá dentro de sus principales propósitos centrales de entrenamiento a los docentes, la resolución de un problema de aula a través de la realización de una o más actividades que integren el "*saber ser*" (motivación, sentido del reto, interés en el trabajo bien hecho, cooperación con otros y búsqueda de idoneidad); "*saber hacer*" (ejecución de procedimientos específicos para resolver el problema con planeación, regulación y evaluación) y "*saber conocer*" (para generar comprensión del problema o de la actividad dentro del contexto).

El coaching para el mejoramiento de la docencia se estructura a partir de los requerimientos que tienen y reconocen los académicos en áreas pedagógicas específicas y que por lo tanto tiene un proceso delimitado por tales aspectos y que lo hacen único pues otros coaching realizados a otros docentes pueden referirse a temas y procesos diferentes. Ningún proceso de coaching es replicable pues las personas, los objetivos y el proceso mismo serán siempre diferente, aunque sean docente de un mismo departamento o que realicen docencia en una misma carrera.

En la UPLA, las ventajas relacionadas con la "*integración de saberes*" apuntan a que los docentes requieren adaptaciones rápidas a los requerimientos que tienen los estudiantes y los que plantea el propio currículum, además, los docentes serán especializados en la detección de resultados de aprendizaje como requerimiento de logro para el desarrollo de competencias. Por otra parte, el coaching debe aportar estrategias para acortar las brechas didácticas entre el tratamiento a la teoría y la práctica educativa y se remarcará el énfasis en la resolución de problemas como eje del trabajo colaborativo y la proyección de metas conjuntas.

Nuestra experiencia docente nos dice que los estudiantes como personas no solo son diferentes uno de otros, sino que lo son entre una carrera y otra. Por lo mismo, se integran características especiales que considerar en cada caso.

Un mismo coach que desarrolle dos procesos de coaching, en el mismo área temática, tienen características diferentes no sólo porque los docentes son distintos sino porque los requerimientos pedagógicos que ellos tienen son también diferentes.

1.2.1. Diagnóstico del coaching

De todas las fases, el diagnóstico es la principal de ellas pues es preciso tener un claro conocimiento de aquello que será trabajado en el proceso, los contenidos que se abordaran y el nivel en que será necesario trabajar con los docentes.

Convengamos que el diagnóstico es ya parte de la intervención pues muchos de los datos que se recojan será la que los propios docentes deberán proporcionar. En este sentido, el coach ha de ser muy cuidadoso en recabar dicha información a fin de atraer el interés de los docentes y no ahuyentarlos.

En este proceso de diagnóstico intervienen dos variables:

- la preparación del coach y su capacidad para captar los requerimientos de los docentes y
- los métodos y técnicas que usa para recoger información y formarse una idea completa de aquello que será objeto de intervención.

Estos dos factores tienen por finalidad que el coach tenga claridad acerca de aquello que es necesario abordar en el proceso. Se trata primero de entender y después cambiar esa realidad. Sin embargo, se debe asumir desde la partida que es el propio proceso.

El diagnóstico como parte de un proceso de evaluación permanente del coaching cumple una función crucial en la partida, pero el proceso mismo ha de permitir al coach profundizar en la problemática abordada, razón por la cual debe introducir los ajustes necesarios a la planificación para responder a las expectativas de la universidad. El diagnóstico es un punto de partida pero el proceso es flexible y el coach debe estar abierto a hacer las modificaciones que sean necesarias para satisfacer los requerimientos de la universidad en el mejoramiento de las prácticas docentes de sus académicos.

Respecto de la metodología a seguir para hacer el diagnóstico no hay nada prescrito, por tratarse de un trabajo a realizar con personas (intervención), el proceso de evaluación debe ser permanente pues el diagnóstico no agota la amplitud y profundidad de los problemas que los docentes pueden tener en el ámbito de la innovación curricular requerida para consolidar el sello académico de la UPLA en sus prácticas de aula.

Si bien los datos duros sirven para formarse una idea de las prácticas pedagógicas, en ámbitos que le ha sido posible cuantificar a las unidades de evaluación del desempeño, así como la recolección de datos de eficiencia interna, los principales hallazgos vendrán por el uso de procedimientos cualitativos como las entrevistas, los grupos focales, las dinámicas grupales, etc. A ello se debe agregar la misma observación y la escucha activa del coach, que usará desde el mismo momento en que toma contacto con quien le ha llamado a realizar el coaching.

Un buen diagnóstico constituye en la práctica del coaching un 50% de la solución al problema de mejora de la docencia.

Más adelante haremos referencia a algunas técnicas que se pueden utilizar en el proceso de coaching y que pueden servir en esta etapa.

1.2.2. Objetivos del proceso de coaching

Un buen diagnóstico no sólo ha de permitir precisar los contenidos del coaching sino que igualmente ha de ayudar a formular los objetivos de la intervención, toda vez que éstos han de trasuntar en resultados de aprendizajes en que los docentes mejoren sus desempeños en el aula.

En esta fase de diseño del coaching, los resultados de aprendizajes docente surgen del trabajo conjunto entre coach y responsable institucional. Los contenidos y objetivos son consensuados entre ambas partes y no debe existir sorpresas entre ellos. Es preciso clarificar con la institución objetivos, contenidos y tiempos, antes de iniciar el coaching.

Una de las mayores dificultades a las que se exponen un coach tiene que ver con la estimación del tiempos que muchas veces no permite el logro de las metas en su

totalidad. Por ello, la claridad de los objetivo es fundamental para estimar los tiempos que será necesario para su logro.

Cómo conseguir mejorar el desempeño de los docentes en el proceso de innovación curricular en que se encuentra la universidad ha de ser el principal interrogante que se han de plantear la institución y coach en la definición de los objetivos, los tiempos, recursos y actividades a realizar. Ello sin dejar de considerar que durante el proceso de introyección que lleva el coach han de aparecer otros objetivos de procesos.

Finalmente, se preciso acotar que los objetivos a perseguir en el proceso de coaching tienen que ver con conductas, comportamientos, desempeños, los objetivos se han de formular en términos que permitan la observación de ellos. El coaching no es de tipo cognitivo ni intelectual, sino referidos a competencias docentes, coherentes con el modelo educativo de la universidad. Y las competencias integran saberes, saber hacer y saber ser por lo que los objetivos que se establezcan han de ser precisos en el logro de ellas competencias.

El coach tiene que observar el desempeño del docente en la competencia o práctica pedagógica que mejora.

1.2.3. Diseño del Plan de Trabajo

Un buen diagnóstico es aquel que permite delinear con mayor precisión los objetivos de la intervención. Y de los objetivos se desprenden las actividades a realizar para cada objetivo, las que en su conjunto constituirán el Plan de Trabajo.

Los objetivos se formulan en términos de acciones que han de ejecutar los docentes y para el logro de ellos, se diseñan actividades que como tales tienen se refieren a producciones, hacer, fabricar, construir, elaborar. Una actividad se mueve en el plano del Saber Hacer, implica aprendizajes procedimentales que se traducen en habilidades y destrezas. La actividad es hacer, no es mirar, ni escuchar, sino producir algo. Es ese algo a través del cual se evidenciará la mejora del docente.

Estos planes de trabajo han ser lo más concreto posible y que no deje vacíos o exponga el coaching a resultados no deseados. El Plan de Trabajo debe afectar

únicamente el desempeño de los docentes y no a la institución, por eso se considera que el coaching en las instituciones es una introyección de conductas y comportamiento que, en este caso han de favorecer el Proyecto Educativo Institucional de la universidad.

Introyectar prácticas significa que el docente aprende conductas nuevas, desarrolla disposiciones comportamentales diferentes, pues se modifican su formar de pensar, sentir y actuar en el proceso educativo, que como hemos visto se trata de formar personas integrales y no sólo transmitir un conocimiento.

1.2.4. Evaluación del logro de los resultados

La evaluación es consustancial al proceso de coaching, por ende, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa están relacionadas entre si y es imposible prescindir de la información que proporcionan en cada uno de los momentos para el desarrollo exitoso del proceso.

Debemos convenir que el coaching es un proceso en sí mismo evolutivo, en donde los equipos de trabajo docentes y sus integrantes pasan de estados de menor a estados de mayor desarrollo en el plano de las prácticas pedagógicas innovadoras.

La forma más efectiva para que el coach se asegure que las prácticas pedagógicas se van acercando a los resultados esperados es preciso hacer permanentes consultas a los docentes participantes (evaluación formativa) y a los superiores directos de ellos (jefes de carreras o jefes de departamentos). El Feedback es el recurso básico que el coach ha de mantener durante todo el proceso, aplicándola personalmente y con los interesados, en grupo e individualmente. En este sentido no es recomendable usar la evaluación de 360°, por las características que posee y por que podría generar mucho ruido entre los docentes que están en proceso de desarrollo de sus competencias.

Una forma más sencilla, directa y efectiva es que el coach observe directamente el desempeño del docente, converse con ellos y analicen conjuntamente las opciones de mejora. Lo que puede hacer con todos ellos o con cada uno de ellos por separado si las características del docente a si lo amerita y los tiempo lo requiera.

1.2.5. Consolidación de resultados

En todo proceso de mejora de resultados que se basan en conductas y comportamientos de personas en áreas determinadas, conllevan un gran esfuerzo organizacional y personal por lo que asegurarse (ambas partes) el logro de los objetivos del coaching es una tarea que debe estar garantizada desde el momento que se toma contacto entre coach y directivo universitario.

Alcanzados los resultados de aprendizajes esperados, viene la fase de consolidación de ellos. El coaching no se puede dar por concluido cuando los docentes hayan logrado los aprendizajes, sino cuando universidad y coach están seguros que los desempeños se han instalado sistemáticamente, es decir, cuando las nuevas conductas se emiten de forma constante y se prolongan en el tiempo. Y para que ello sucede, coach e institución han de concordar un sistema de evaluación con instrumentos y procedimientos de recogida de información de proceso y de resultados, que incluya incluso seguimiento.

Para cada objetivo habrá que diseñar instrumentos y procedimientos apropiados a ellos pues se trata de introducir cambios que son esenciales para la concreción del Sello Académico.

1.2.6. Cierre del proceso de coaching

El coaching no solo tiene un inicio previsto sino que también ha de estar establecido el término del proceso, alcanzados los resultados esperados y consolidados los desempeños docentes a nivel de aula viene la fase de cierre, que da por finalizada las actividades.

Se supone que son los objetivos logrados y consolidados, previa evaluación de las partes (coach y directivo institucional) y participantes (docentes), los que dan la clave para dar por finalizada el coaching propiamente tal, pues ya están asegurados los nuevos desempeños docentes. Sin embargo, una actividad más puede servir para poner un corolario adecuado al entrenamiento docente, toda vez que todo aprendizaje pasa por mostrar lo aprendido. En este sentido, una demostración pública y voluntaria de lo aprendido podría servir como actividad de finalización, posterior a la las evaluaciones de los participante.

1.2.7. Supervisión del coaching

El coaching a implantar en la UPLA con el objeto de concretar su sello académico tiene como objetivo principal consolidar un cambio en la cultura docente relacionada con la concepción del estudiante como persona, la focalización del proceso instruccional en el aprendizaje y las formas de evaluar competencias y resultados de aprendizajes.

La efectividad del coaching ha de estar supeditada a los cambios que ha logrado producir en los desempeños de los docentes a nivel de aula. Son las prácticas pedagógicas a nivel de aula las que se deben mejorar en atención al modelo educativo de la universidad. No se trata de conocimientos pedagógicos nuevos, no consiste en saber de nuevos métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, sino en modificar las prácticas docentes cotidianas. Cambiar aquellas conductas que estaban centradas en la trasmisión del conocimiento por conductas que muestren desempeños del estudiante en donde integra diversas clases de saberes, que sea evaluado en base a evidencias y que sus nuevos aprendizajes estén enfocados en el desarrollo personal y profesional integral.

Para tal efecto y de común acuerdo entre la universidad y el coach se ha de establecer un sistema de monitoreo del proceso que implique en algunos casos, la supervisión directa de algún agente interno en las sesiones de trabajo y en el cierre de las actividades.

1.3. Metodología del coaching

Como todo proceso de cambio intencionado y en donde existen roles definidos de guía y guiados es necesario definir la metodología de trabajo que se usará. Si bien es cierto, el proceso mismo es flexible en cuanto a la selección y organización de actividades que permitan un avance progresivo al perfil deseado, sin embargo, coach y coordinador o directivo institucional deben acotar las formas generales (métodos) de cómo se abordará el proceso, aun cuando, la relación es de persona a persona, que el proceso esté expuesto a cambios y lo comprometido (la palabra) sea el principal intangible del compromiso.

La metodología del coaching esta basada principalmente en el uso complementario de los métodos analítico y sintético pues se trata por una parte, disgregar todos los aspectos del problema para poder describir con claridad lo acontecido y, por otra parte, comprender esos elementos con el objeto de buscar las soluciones al mismo. Sin embargo, esos procedimientos intelectuales, por muy racionales que sea, no resultan efectivos sino operan los siguientes dos criterios procedimentales.

a) Comprensión de los demás

El principal criterio que usara el coach al desarrollar el proceso ha de estar basada en su capacidad para comprender la realidad de cada docente participante. Cada docente, en cuanto persona tiene su propio mundo y enfrentado a la necesidad institucional y organizacional de mejorar sus prácticas, de cambiar otras y algunas definitivamente eliminarlas, supone un proceso subjetivo difícil de aceptar, sobre todo si tiene varios años o décadas con esa prácticas. No es fácil para ningún docente realizar cambios paradigmáticos, pues a veces eso parece empezar de nuevo y no se esta dispuesto a hacer cambios tan radicales en sus prácticas docentes. El proceso es humanamente delicado y se ha de realizar con la debida prudencia.

Comprender al otro es saber poner atención a lo que dice, a su lenguaje, a su entorno, es saber mirar, es saber escuchar. La comprensión parte por la observación cuidadosa de lo que cada cual hace y dice. Es escuchar y no juzgar. La interpretación, en el caso del coaching es un riesgo en el avance del proceso de introyección conductual por los errores en que pueda incurrir el coach.

b) La Asertividad del Coach

Como segundo criterio para el desarrollo de las actividades, el coach tiene que decir las cosas tal como son, sin miedo o temores, pero siempre sin ofender. Es más, ha de advertir al docente que si lo que le dirá es ofensivo, que se lo haga saber inmediatamente y no dejar pasar situaciones que después puedan afectar la comunicación, el desarrollo de las actividades y el resultado final. El coach ha de buscar el lenguaje apropiado para sacar lo mejor del docente y no inhibirlo.

Muchas veces en el proceso de coaching la cercanía afectiva que se produce entre coach y coachee desfavorece la asertividad del coach y tiende a guardarse observaciones importantes para la mejora. Es bueno ser cercano afectivamente, pero no es bueno evitar o guardarse decir la verdad. Pero hay que saber decir la verdad, en el momento y lugar apropiado y con las palabras que mejor expresen lo que el coach observa del desempeño del docente.

1.3.1. Técnicas de aproximación al objeto del coaching

Metodológicamente, no existen prescripciones de las formas como estructurar la intervención que implica el coaching por cuanto dependerá del requerimiento planteado por la universidad, de las características de las personas que participaran del proceso y de los rasgos de personalidad y experiencia del propio coach. En este sentido, no existe un método sino que la misma estrategia de coaching supone más bien el uso combinado de ciertas técnicas cualitativas que tienen como base disposiciones del coach.

Es decir, las técnicas que puede usar el coach como parte de la metodología de trabajo tienen que ver con capacidades personales que pone a disposición del éxito del proceso.

a) La observación

Como primera condición o requisito de toda intervención organizacional y personal implícita en el proceso de coaching es la actitud observadora del coach. Observar es mirar objetiva y subjetivamente, es atender a los hechos, acontecimientos, expresiones, conductas, palabras, etc. Observar primero significa no apresurarse en interpretar erróneamente los hechos sino en profundizar en ellos con el objeto de comprender a los docentes, entender sus formas de concebir la realidad, develar sus paradigmas epistemológicos (pedagógicos y disciplinares), etc.

La observación es una técnica fundamental para el conocimiento de la organización, y de los docentes, pero con ellos, interactuando con los docentes y con quienes se relacionan directamente en sus prácticas pedagógicas de aula. Es poner atención a lo que sucede en la realidad, lo que está ahí, frente, para entenderla y ayudar a mejorar en beneficio de los docentes y de la universidad.

La observación no solo está al inicio del proceso en la fase de diagnóstico sino que es una acción permanente y recurrente que ha de tener el coach para hacer los ajustes apropiados durante el proceso.

b) La escucha activa del coach

La observación no es suficiente, pues con ver, atender, descifrar la realidad no se concreta un proceso de coaching, pues se requiere que el coach asuma durante todo momento una "Escucha activa" con el objeto de no perder de vista que el foco del coaching es el docente, sus prácticas pedagógicas, sus opiniones, sus pensamientos, valoraciones y actuaciones y, la coherencia que ellas tienen con el PEI. La escucha activa es la capacidad que tiene el coach para captar, comprender, definir y responder adecuadamente a los pensamientos, sentimientos y actuaciones manifiesta el docente.

La escucha activa del coach puede ayudar a canalizar pensamientos y conductas negativas hacia aquella que espera la universidad sean las que asuman los docentes en este proceso de innovación curricular. Siempre y cuando el coach sepa escuchar a los docentes y descifre adecuada y correctamente los códigos que utiliza para expresar sus pensamientos. En este proceso se pueden cometer errores, por ello, la escucha activa es mucho más que "oír" lo que otros dicen, sino escuchar para que en conjunto se construya una visión y comprensión del problema, sin incurrir en castigos ni premios, ni tampoco en calificar sino simplemente entender la práctica actual del docente.

El objetivo de la escucha activa es que el docente piense por sí mismo, que sea capaz de diagnosticar sus propios problemas y consiguientemente tomen sus propias decisiones de mejora. El docente ha de sentirse dueño de sus propios problemas así como de sus propias soluciones.

c) La empatía del coach

no es fácil asumir la necesidad de cambiar prácticas docentes que por años se han ejecutado a nivel de aula, pues ellas dependen de concepciones e ideas que

prevalecen a situaciones contingentes y esporádicas. Tienen que ver con visiones de realidad, sociedad, pedagogía y formación universitaria. Si el coach no es capaz de ponerse en el lugar de esta cultura docente, simplemente, el mejoramiento en las prácticas de aula se verá entorpecido.

Es forzoso que el coach sea capaz de ponerse en el lugar del docente, de empatizar con él o ella, sin que por ello asuma los mismos sentimientos o emociones, sino entenderlas, asumirlas como algo real del otro, como algo que define símbolos y actuaciones cotidianas. Es necesario comprender lo que le sucede al docente y también comprender la situación de la cual deriva el proceso de mejora de las prácticas docentes, garantizando la máxima objetividad en el proceso y eficacia en el logro de los resultados esperados.

d) La reformulación del problema

Observar, escuchar activamente y empatizar con el docente son pasos necesarios para delimitar el problema de fondo y que ha requerido la colaboración del coach en la mejora de los procesos de formación docente. Ahora se hace necesario reformular el problema, es decir, poner el problema en un plano en donde coach y docente son capaces de identificar objetivamente. Se trata de poner el problema en las propias palabras del docente y se le plantea para que lo verifique y asuma como "el problema" real que ha de ser abordado en el coaching.

Reformular el problemas por parte del coach es ser capaz de actuar como reflector del mismo, ser capaz de reflejarlo en su verdadera dimensión cognitiva, afectiva, valórica, tal como lo expresa el docente, con sus propias palabras y acentos. Esta reformulación implica tanto la aceptación como la clarificación del problema.

e) La interpretación

Finalmente, la metodología del coaching implica la aplicación de la interpretación como técnica de develamiento que permite al coach comprender la situación problemática que amerita la intervención para la cual ha sido convocado. La función interpretativa tiene como objeto deducir los significados no manifiestos o explícitos de las conductas de los docentes, acciones o discursos. Aun cuando el coach corre muchos riesgos de equivocarse al hacer sus interpretaciones, antes debe observar,

escuchar activamente, empatizar con los docentes y finalmente reformular el problema para asegurarse que interpreta cabalmente el problema. Y no hay posibilidad de mejora sin un diagnóstico preciso, pero avalado por el mismo docente.

1.3.2. Contenidos del Proceso de coaching

Los contenidos del coaching a desarrollar con los académicos de la UPLA tiene que ver con los procesos de innovación curricular que han emprendido como consecuencia de la formulación de su PEI y su respectivo Modelo Educativo, documentos que desde el punto de vista de la concreción curricular vienen en definir aquello en que ha de consistir su tarea de formación inicial y continua de profesionales de la educación.

En este sentido, los contenidos de los planes de acción del coaching dicen relación con los siguientes temas:

- Sello institucional de la UPLA
- Procesos contemplados en el PEI
- Modelo educativo de la UPLA:
- Educación fundada en principios de valores compartidos
- Educación centrada en la demostración de competencias
- Educación contextualizada
- Educación centrada en la persona del estudiante
- Programa formativo de las actividades curriculares del currículum innovado
- Implementación curricular de aula
- Evaluación de resultados de aprendizajes y competencias
- Usos de tics en el aula.

2. Manual de Mentoring para los docentes de la UPLA

El Mentoring o mentorización es una herramienta destinada a desarrollar las capacidades naturales (potenciales) de una persona, y como estrategia de intervención organizacional está basada en la transferencia experiencial de conocimientos y en el aprendizaje de nuevas tareas por parte de un mentor que tiene la experticia necesaria en el área que se quiere trabajar. Para tal efecto, mentor y mentorizado han de establecer una relación personal directa basada en la confianza y la comunicación como condición para la transferencia de información y experiencia al docente de la UPLA respecto del desarrollo de su potencial docente en el ámbito de la innovación curricular de la universidad.

La persona que ejerce la función de mentor es quien guía, estimula, desafía y alienta al mentorizado a dar lo mejor de sí, adoptando progresivamente los nuevos conocimientos y desarrollando nuevas habilidades.

El proceso seguido en el mentoring es interactivo, de uno a uno entre experto mentor y docente mentorado establecen una relación de confianza a través del cual se desarrollan aprendizajes nuevos, de manera progresiva y ampliamente satisfactorios para ambos.

El mentoring es una estrategia de habilitación docente para la innovación curricular en la UPLA y que se aplica en forma individual a académicos de las carreras de pedagogía en los cuales se vea la necesidad de desarrollar al máximo su potencial docente.

2.1. Exigencias para ser mentor de docentes universitarios

El proceso de mentorización consiste en el establecimiento de una relación en la cual una persona invierte tiempo y experiencia en otra, para responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas nuevas (Shea, 1994 en Sánchez, 2008: 7) a favor del aprendizaje de los estudiantes en cuanto personas en proceso de formación integral.

La relación de mentoría en el contexto del proceso de innovación curricular de la UPLA es concebida como:

- a) Una relación de aprendizaje entre el mentor experto y el mentorizado docente.
- b) Un vínculo basado en la confianza, el compromiso e implicación afectiva entre mentor y mentorizado.
- c) Un proceso permanente de escuchar, preguntar, desafiar y ayudar al docente a desarrollar al máximo sus potencialidades educativas innovadoras.

El beneficiado directo de la mentoría es el docente de las carreras de pedagogía impartidas en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, y para ello, se requiere de parte del mentor que de cuenta las siguientes características.

- Compromiso,
- flexibilidad,
- tolerancia,
- entusiasmo,
- transparencia,
- empatía,
- capacidad de reflexión y,
- seguridad en sí mismo, entre otras.

En cuanto a las cualidades profesionales se recomienda que los mentores sean (Sánchez, 2008: 8):

- hábiles en la reflexión y análisis de la enseñanza;
- demuestren tener éxito en sus clases;
- dispongan de habilidad para enseñar/trabajar a/con colegas;
- sepan cómo interactuar con diversas personalidades;

- conozcan las complejidades de la profesión docente; comprendan y se manejen en la cultura juvenil;
- sean valorados por colegas y estudiantes y dominen los conocimientos propios de la disciplina que enseñan.

Siguiendo la proposición de Sánchez (2008:9), las funciones psicosociales que ejerce el mentor incluyen:

- (a) Ser Modelo: El mentor desempeña un rol de modelo positivo en la organización y gestión de la docencia, incluyendo el control de situaciones complejas y las relaciones con las personas en la institución.
- (b) Actitud de aceptación y confirmación: El mentor apoya y proporciona confianza. Los errores son asumidos como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Los mentores no enjuician y respetan a las personas, aunque presenten características de personalidad diferentes.
- (c) Recomendar, aconsejar: El mentor conversa con los docentes asesorados acerca de sus ansiedades y preocupaciones que pueden afectar a su desarrollo profesional. Siempre impera la confidencialidad.
- (d) Actuar Colega: Mentor y docente asesorado participan de una interacción social como pares y entre ellos no hay relaciones de superioridad o inferioridad. Mientras más horizontal es la relación, más confianza genera la relación de mentoría.

2.2. El Ciclo de Mentorización

La mentorización es un proceso de apoyo a un docente en particular que ha sido seleccionado por la institución para desarrollar al máximo sus potencialidades docentes.

a) Guiar la reflexión individual sobre la propia práctica

El mentor-asesor debe ayudar a que los docentes tomen sus propias decisiones, sin imponer conceptos sino llevándolo a que revise su actuar y proponga diferentes formas de mejorar la docencia en los ámbitos en que él o ella considera que debe mejorar con mayor urgencia.

b) Aprendizaje mutuo

El proceso de mentorización aun cuando supone que el mentor posee experiencia y conocimientos en el contenido que el docente mentorizado requiere, el aprendizaje es un proceso mutuo por cuanto el mentor debe saber cómo lo hace el docente para ayudarlo a descubrir los aspectos que debe mejorar en su práctica habitual. El mentor no enseña, ayuda a que el mentorizado vaya descubriendo por si mismo y poco a poco las acciones y actividades que le permiten mejorar su proceso educativo, observando el progreso que alcanza en cada paso que da.

c) Presentación y aclaración de conceptos

El mentoring es un proceso que no esta delimitado por el tiempo, aún cuando se espera que haya resultados en un tiempo razonable, pero no acotado por fechas sino por actividades y resultados, razón por la cual se ha de establecer entre mentor y mentorizado una relación fluida de comunicación y de conocimientos y experiencias.

2.3. Etapas del proceso de mentorización

2.3.1. El conocimiento inicial

El primer contacto entre mentor y docente mentorizado se destina al conocimiento mutuo. El primer encuentro debe ser en un lugar cómodo para ambos y en un ambiente cordial y donde ambos puedan conversar sobre sí mismos sin pretender agotar todo en un solo día. Es un conocimiento preliminar que servirá para generar entre ambos la confianza que necesitaran durante todo el proceso.

Esta primera conversación tiene simplemente como objetivo conocerse y para ello es esencial que ambos se dispongan a conversar varias veces y avanzar de poco a poco en el conocimiento. Cuestión que no es fácil pues en ningún caso este encuentro debe parecer un interrogatorio sino un encuentro de dos personas que tienen interés en el conocimiento de cada cual antes de definir acciones futuras.

2.3.2. El enmarcamiento del mentoring

En una segunda etapa y previo conocimiento de ambas partes se debe abordar la necesidad de enmarcar el proceso de mentoring acordando criterios y procedimientos que utilizaran durante el proceso. Es imperioso que ambos estén plenamente de acuerdo en este encuadre pues de ello dependerá el tiempo que se destinará al proceso (sesiones, días y horas), los resultados que se espera lograr (objetivos y/o metas). Se deben aclarar las expectativas mutuas y los temores o dudas que ambas partes puedan tener antes de iniciar el proceso.

Este enmarcamiento no es un contrato de prestaciones de servicio, sino un acuerdo de las reglas que ambos han de observar. El mentoring es un proceso de acompañamiento a una persona, entre dos personas que aunque desiguales en experiencias y conocimientos, sin embargo es horizontal en cuanto al aprendizaje, pues el mentor no viene a enseñar sino a guiar a un docente en la búsqueda de su propio desarrollo personal y profesional. En este proceso, comunicación y confianza van de la mano.

2.3.3. Consolidación de la relación de mentoring

La etapa de consolidación del proceso de mentorización viene con el ejercicio y práctica de la relación entre mentor y docente mentorizado. En esta tercera etapa se pueden distinguir varios momentos que ha de concretar el mentor.

a) Oportunidades para la reflexión personal:

El mentor ha de crear condiciones para la reflexión permanente que el docente mentorizado haga sobre sus propias acciones, haciendo preguntas precisas y relativas a acciones de aula concretas. Debemos recordar que todo lo que señale el docente mentorizado se ha de mantener en la más absoluta reserva pues de ello depende muchas veces las posibilidades de avanzar y que el docente "se suelte" (disponibilidad) y quiera seguir progresando.

Cómo propiciar la reflexión es una de las capacidades que se le dan al mentor, pero cualquier cosa que haga debe ser coherente a la realidad y a las características del docente mentorizado.

b) Contar historias

El diálogo con el docente mentorizado sobre las propias experiencias vividas por el mentor no solo habla su credibilidad sino que igualmente facilita la empatía que debe existir entre ambos. Los relatos sobre historias de vidas son un factor que ayuda a entender al otro, a comprender la complejidad de los cambios y a valorar la afectividad que envuelve generalmente los procesos de innovación en que se comprometen las organizaciones y sobre las cuales muchas veces los docentes no se consideran partícipes.

c) Ser parte de la historia

Ser parte y "*hacer historia*" en una necesidad personal y profesional en la contribución al mejoramiento de las vidas de otras personas es tal vez un valor agregado que se obtiene en el proceso de mentoring, y por la cual se convierte en una estrategia altamente valorada por los superiores jerárquicos de la organización pues comprenden que las principales transformaciones institucionales se realiza "con" y "en" las personas que son parte de ella. En este caso hablamos de los docentes de la universidad, los llamados a ser protagonistas en las historias de vidas de sus estudiantes.

El mentor ha de ser capaz de promover actividades lúdicas, recreativas, cotidianas

para que el docente vivencie el proceso transformacional

d) Consolidar la práctica reflexiva

El mentor debe facilitar la "revisión" de todas aquellas situaciones vividas por el docente mentorizado para crear en él las condiciones mentales (voluntad de querer) y la necesidad intelectual (de conocimiento) que le permitan identificar comportamientos, actitudes y emociones fruto del aprendizaje de la experiencia con el mentor y a partir de las cuales pueda mejorar sus prácticas. Esto se logra con la reconstrucción mental de las actividades desarrolladas, en un ejercicio permanente de revisión de lo hecho, donde el docente pueda plantear sus inquietudes y el mentor brindar de forma sencilla, cuidadosa, respetuosa y directa.

La reflexión para que sea efectiva debe instalarse como una práctica habitual, permanente y constante en la acción educativa del docente. Es él, con la ayuda del mentor quien tiene que hacer de la reflexión una actividad vinculada a su praxis.

2.3.4. Definición de metas

Esta etapa esta centrada en la definición de las metas que se propone alcanzar el docente. Las metas las formula el docente en mentorización, nacen de su propio proceso de reflexión sobre su práctica, son fruto del reconocimiento de sus capacidades y de la voluntad de mejorar su desempeño en algún área especial, como poder ser la interacción con sus estudiantes, el control emocional, la escucha activa en el aula, etc. Son todas necesidades que nacen del propio docente y que realiza con la ayuda del mentor, quien pone al docente frente a diversas situaciones que suscitan el reconocimiento de sus propias capacidades.

El mentor ayuda al docente a visualizar el futuro de su desempeño a partir de los cambios que él mismo quiere hacer. Por tanto las metas las fija el mismo docente con la ayuda del mentor y quedan establecidas en un documento que manejan ambos, sin que intervengan otras personas de la institución. Que deben escritas es solo para mantenerlas en sus mentes, sin que se desvíen por otras.

2.3.5. Acciones de mentorización en vista las metas

En esta etapa, es fundamental que el mentor apoye al docente mentorizado en

determinar sus áreas de mejoramiento y en establecer acciones concretas para avanzar en el desarrollo sus capacidades asociadas a la docencia.

En relación con su práctica docente, en las relaciones con sus estudiantes y otros académicos, en el mejoramiento de la evaluación de aprendizajes, el mentor puede ayudar a fijar metas realistas pero que a la vez sean desafíos para él.

Las actividades que realiza el docente mentorizado con la ayuda del mentor han de estar orientadas a las metas que mutuamente han acordado lograr al inicio del proceso, de forma tal que la revisión, la evaluación, la selección y organización de actividades siempre tienen que tener como foco el desarrollo del potencial del docente en el área pedagógica en que él ha comprometido de participación en el proceso.

2.3.6. Evaluación del proceso de mentoring

Con el objeto de estimar adecuadamente el avance del proceso de mentorización y antes que se de por alcanzado sus objetivos es conveniente hacer una evaluación de proceso, formativa y con propósitos de retroalimentación. Se trata de analizar el avance y no de juzgar de antemano los resultados. Se trata de revisar la interacción como la interacción ha contribuido a fortalecer el proceso mejoramiento de las habilidades del docente. Es importante que los gestores del currículum conozcan los principales avances del proceso, poniendo en perspectiva, funcionamiento, ajuste a objetivos y escalamiento a estrategias más sofisticadas de mentoring.

2.3.7. Planificación del desempeño futuro

En esta etapa del proceso de mentoría, cuando la relación entre mentor y docente se comienza a distanciar o se interrumpe, paralelamente a la experimentación de evolución en sus capacidades y en virtud a una autonomía progresiva alcanzada en su capacidad de reflexión, es el momento en que el mentor debe preparar al docente para su salida de la institución. El docente debe esbozar cómo será su desempeño futuro, que cosas hará, cómo lo hará y cuáles debieran ser los resultados de ellas. Es anticiparse al futuro para que el mentor evalúe si esta preparado o no.

Planificar el futuro sin la presencia del mentor significa mostrarle al docente que ha evolucionado y que ha desarrollado capacidades y valores valiosos que le han de permitir continuar por sí mismo su desarrollo docente en el futuro.

2.3.8. Cierre del proceso de mentorización

El cierre del proceso de mentoría depende del docente mentorizado, pues él es quien decide cuando esta en condiciones de hacer las actividades por sí mismo, con independencia de la experiencia y conocimientos del mentor. Se comprende que la mentoría se cierra si se han cumplido las expectativas y logrado las metas, pero lo definitivo es cuando el docente reconoce que está preparado para cerrar el proceso y cuando el mentor también así lo considera.

Las discrepancias entre ambos ha de implicar necesariamente que no están dadas las condiciones aún para el cierre y que el proceso se ha de prolongar un tiempo más.

3. Consideraciones Finales

El manual de Mentoring & Coaching debiese actuar como un acelerador de gestión de procesos pedagógicos y tener efectos últimos en los aprendizajes de los estudiantes. Las estrategias de coaching y mentoring en la Universidad de Playa Ancha son propuestas complementarias de formación docente y mejora de la disposición sobre los desafíos de innovación curricular que la universidad ha emprendido.

Se observan estrategias tendientes a mejorar las capacidades docentes para una mejor implementación del currículum innovado, no obstante el Manual de Mentoring & Coaching promueve un estatus de simetría relacional y de generación de productos de gestión del aula centrados en la motivación, la cultura de las expectativas y la confianza.

Por otra parte es necesario hacer notar que dentro del contexto de los cambios que vienen aparejados a los procesos de cambio curricular, se espera que la transición de los modelos de implementación de aula operen en una dinámica paulatina, con instalación lenta y progresiva que respete los ritmos y pausas de la institución, buscando que las iniciativas excepcionales positivas, se conviertan prontamente en

rutinas.

Bibliografía

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización al Proyecto Tuning de Competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*,15(1), 122-144. Recuperado el 2 de julio de 2014 de <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/19203>
- Albano, S. (2003). Foucault: glosario epistemológico. Buenos Aires: Quadra.
- Álvarez, V. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, en Álvarez, V. y Lázaro, A. (Eds.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 215-248.
- Ander-Egg, E. (1996): La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Ed. Magisterio del Río de la Plata, 5ª edición. Buenos Aires. Argentina.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. Recuperado en 27 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002&lng=es&lng=es. 10.4067/S0718-07052014000200002
- Bachelard, G.(2004). La formación del Espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento Objetivo. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
 - Beneitone, (2008). La convergencia de la Educación Superior en América Latina, el impacto del Proyecto Tuning. *Revista América-Deusto*. 1(1), 1-12, recuperado 23 de febrero de 2014, de <http://www.revistaamerika.deusto.es>
- Berganza, A.; Escribano, M. y García, H. (2004). Coaching y mentoring como metodologías de desarrollo en las organizaciones. *Capital Humano*, nº 174, pág. 26-34. Febrero, 2004. <http://www.uhu.es/yolanda.pelayo/docencia/Virtualizacion/2-contenidos/parte%204/Coaching%20y%20Mentoring.pdf>
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. Peer Resources. British Columbia. ([http:// www.peer.ca/spanish1.pdf](http://www.peer.ca/spanish1.pdf)) (10-12-09).
- CINDA (2007). Educación Superior Iberoamericana. Centro Interuniversitario de Desarrollo. 1-322, recuperado el 12 de agosto de 2013, de <http://www.oei.es/salactsi/Educac.pdf>
 - CINDA, (2011). Educación Superior Iberoamerica 2011. Universia-CINDA-Banco Mundial. 1-434, recuperado el 12 de agosto de 2013, de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educaci%C3%B3n-Superior-en-Iberoam%C3%A9rica-2011.pdf>

Corvalán, O.; Donoso, S. & Rock, J. (2006) "Nuevas tendencias curriculares de la Educación Superior en Europa y los Estados Unidos". Chile: Editorial Universidad de Talca

Cortéz, A (2004) Estilos de Aprendizaje y Motivación laboral en el Ambiente Educativo. *Revista Ciencias Sociales*. (106/107) 203-214.

Díaz Montiel, Z (2005). "La racionalidad Comunicativa como episteme liberadora y crítica". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (32) 55-75. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.

Díez, E. (2011) La macdonalización de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25 (3), 59-76, recuperado el 20 de agosto de 2013, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/167/1711>

Eggen, P. Y Kauchak, D. (2009). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Fascioli, A (2009). El concepto de sociedad civil en J. Habermas. *Revista ACTIO* N° 11.

Giannini, H. (1987). Almas Domiciliadas y Almas Callejeras (A propósito de Penélope y Odiseo). *Revista de Filosofía*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134037/Almas-domiciliadas-y-almas-callejeras.pdf?sequence=1>

Gijón, J. & Crisol, E. (2012) La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior: *REDU. Revista de docencia Universitaria*. 10 (1), 389-412, recuperado el 15 de octubre de 2013, de <file:///C:/Dialnet-LaInternacionalizacionDeLaEducacionSuperior-4020541.pdf>

Habermas, J. (1982) Conocimiento e Interés, Madrid:Taurus.

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.

López, F. (2012). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea. S.A. De Ediciones.

Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A. & Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2) 93-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504002>

Ministerio de Educación. (2014). ¿Qué es un Convenio de Desempeño? Última visita 31 de mayo de 2014. Recuperado desde http://www.mece2.com/index2.php?id_seccion=3605&id_portal=59&id_contenido=14986

Núñez, C.G. & López, V. (2009). Sistematización Programa Piloto de Mentoría – Chile. Santiago.

Payeras, J. (2004). Coaching y Liderazgo. Para directivos interesados en incrementar sus resultados. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid.

pedagógico. En: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA SU DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN (pp. 57-68). La Habana: Pueblo y Educación.

Pedraja, L. (2009) Estilos de Liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la Educación: Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *INGENIERE, Revista chilena de Ingeniería*, (17) 21-26.

Perrenoud, P. (2001) Formando Profesores Profissionais. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Ramírez, A (2006). El Líder: ¿Nace ó se Hace?, Folletos Gerenciales, Vol. 10, ISSUE 10, pág. 29-36. Facultad de Ciencias Administrativas Universidad de Guanajuato.

Rodríguez, E. (2009) Desafíos y perspectivas de la Dirección estratégica de las Instituciones Universitarias. Chile: Ediciones CNA Chile.

Salazar, G. & Molano, M. (2000). Coaching en acción. Colombia. Editorial Mc Graw Hill.

Sánchez, C. (2009). Red de Mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 11-25.

Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia: Mentoring in higher education. Letting it work to the experience. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>

Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. México: Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 171-191. Universidad Intercontinental. Distrito Federal, México.

Serres, M. (2012). Pulgarcita. Paris: Manifiestos le Pommier. Traducción de Luis Alfonso Palau para su presentación en la Mediateca "A. Rimbaud" de la Alianza francesa del parque de San Antonio, Medellín, Marzo de 2013.

Sierra, R. (2009). Modelación de la dirección del proceso pedagógico. Modelo

Solar, M.; Casas, M.; Zuñiga, M.; Alvarez, S.; Sánchez, S.; Poblete, J.; Herrera, R.; González, E.; Castillo; C. & Fonseca, G., (2012) "Conceptualizaciones y experiencias internacionales sobre articulación entre pregrado y postgrado". En CINDA (Ed) *Articulación entre el pregrado y el postgrado*, recuperado de <http://www.cinda.cl/download/libros/45-ARTICULACION%20ENTRE%20EL%20PREGRADO%20Y%20EL%20POSTGRADO.pdf>

Tecnológico de Monterrey (2010). Panorama. Semanario. Junio 3 de 2010, N° 1640 AÑO XL.

Tobón, S. (2010) Pensamiento Complejo, Currículo, didáctica y Evaluación. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Useche, M. (2004). El coaching desde una perspectiva epistemológica. Revista Ciencias Sociales (105)125-132.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. & Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. Contextos Educativos, 6-7, 87-112.

Viamontes, E. R., Colunga Santos, S., & García Ruiz, J. (2013). La formación de actitudes profesionales pedagógicas en la educación superior. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(3).

Villa, A. & Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Watts, A. & Van Esbroeck (1998) New skills for the new futures. Brussels. Fedora-Vulpres.

Zapata, R (2005) El significado de la Teoría Política: gestión de cambios estructurales e innovación política" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (109) pago 33-74.