



La mentoría a directores escolares noveles: una mirada ampliada con fundamentación antropológica

Alfredo Antonio Gorrochotegui Martell

<https://orcid.org/0000-0002-4620-5525>
Universidad de Navarra, España
agorro@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza la mentoría a directores escolares noveles con una fundamentación antropológica personalista, entendida como un proceso de acompañamiento formativo orientado al crecimiento integral del liderazgo educativo. Se propone que la mentoría trasciende el apoyo técnico y se constituye en un encuentro intersubjetivo que reconoce la dignidad y singularidad de cada directivo en formación. Desde esta perspectiva, acompañar implica caminar junto al otro, favorecer su reflexión y sostener su desarrollo profesional y personal en un marco de confianza, respeto y escucha profunda. El estudio identifica los rasgos que caracterizan una buena mentoría, enfatizando la importancia de relaciones horizontales, apoyo socioemocional, tiempo dedicado y un entorno institucional que resguarde el proceso formativo. Asimismo, se describen las cualidades esenciales del buen mentor, entre las que destacan la experiencia directiva, la empatía, la capacidad de dialogar y formular preguntas significativas y de ayudar a descubrir aprendizajes a la luz de la propia experiencia. Finalmente, se presenta un modelo flexible de programa de mentoría que integra formación específica, emparejamiento adecuado y espacios de reflexión continua. El artículo concluye que la mentoría basada en claves personalistas fortalece la autoridad ética y el liderazgo transformador de los nuevos directores y contribuye al desarrollo de prácticas educativas más humanas y coherentes con la centralidad de la persona.

Palabras clave (Tesauro de la Unesco)

Administración de la educación; antropología de la educación; asesoramiento; desarrollo de habilidades; mentoría; orientación profesional.

Recibido: 17/07/2025 | Enviado a pares: 5/08/2025 | Aceptado por pares: 10/10/2025 | Aprobado: 4/12/2025

DOI: [10.5294/edu.2025.28.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.3.2)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Gorrochotegui Martell, A. A. (2026). La mentoría a directores escolares noveles: una mirada ampliada con fundamentación antropológica. *Educación y Educadores*, 28(3), e2832. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.3.2>

Mentoring for Novice School Principals: An Expanded Perspective with Anthropological Foundations

Abstract

Anthropological perspective, understanding it as a formative accompaniment process aimed at fostering the integral growth of educational leadership. The study argues that mentoring goes beyond technical support and becomes an intersubjective encounter that recognizes the dignity and uniqueness of each beginning principal. From this viewpoint, to accompany means to walk alongside the other, encourage reflection, and sustain both personal and professional development within a framework of trust, respect, and deep listening. The analysis identifies the key features of effective mentoring, emphasizing the importance of horizontal relationships, socio-emotional support, dedicated time, and an institutional environment that protects the mentoring process. It also outlines the essential qualities of a good mentor, including prior leadership experience, empathy, dialogical capacity, the ability to pose meaningful questions, and the skill to guide mentees toward discovering insights from their own practice. Finally, a flexible mentorship program is proposed, integrating specific training, appropriate mentor-mentee matching, and structured spaces for ongoing reflection. The article concludes that mentorship grounded in personalist principles strengthens the ethical authority and transformative leadership of new principals and contributes to the development of more human and person-centered educational practices.

Keywords (Unesco Thesaurus)

School administration; anthropology of education; educational leadership; skill development; mentoring; professional guidance.

A mentoria a diretores escolares novatos: uma visão ampliada com fundamentação antropológica

Resumo

Este artigo analisa a mentoria a diretores escolares novatos com uma fundamentação antropológica personalista, entendida como um processo de acompanhamento formativo orientado para o crescimento integral da liderança educacional. Propõe-se que a mentoria transcenda o apoio técnico e se constitua em um encontro intersubjetivo que reconheça a dignidade e a singularidade de cada gestor em formação. A partir dessa perspectiva, acompanhar implica caminhar ao lado do outro, favorecer sua reflexão e apoiar seu desenvolvimento profissional e pessoal em um ambiente de confiança, respeito e escuta profunda. O estudo identifica as características que caracterizam uma boa mentoria, enfatizando a importância das relações horizontais, do apoio socioemocional, do tempo dedicado e de um ambiente institucional que proteja o processo formativo. Além disso, descreve-se as qualidades essenciais de um bom mentor, entre as quais se destacam a experiência gerencial, a empatia, a capacidade de dialogar e formular perguntas significativas e de ajudar a descobrir aprendizados à luz da própria experiência. Por fim, é apresentado um modelo flexível de programa de mentoria que integra formação específica, emparelhamento adequado e espaços de reflexão contínua. O artigo conclui que a mentoria baseada em chaves personalistas fortalece a autoridade ética e a liderança transformadora dos novos diretores e contribui para o desenvolvimento de práticas educativas mais humanas e coerentes com a centralidade da pessoa.

Palavras-chave

Administração da educação; antropologia da educação; aconselhamento; desenvolvimento de habilidades; mentoria; orientação profissional.

En los últimos años viene siendo una práctica efectiva la formación y la orientación de directivos escolares a través de un mentor. Efectivamente, este método está pasando a ser considerado como uno de los procedimientos más eficaces para desarrollar la siempre compleja conducción de centros educativos. Se está convirtiendo en una técnica reconocida para apoyar y desarrollar a los directores noveles al comenzar sus carreras, pues está suficientemente claro que la estabilidad del liderazgo es esencial para el mejoramiento de la escuela (Tintoré y Carrillo, 2022; Weinstein, 2022; Aparicio *et al.*, 2020; Hayes y Mahfouz, 2020; Rivera, 2020; Leiva y Vázquez, 2019; Gimbel y Kefork, 2018; Contreras, 2016; Robinson *et al.*, 2014).

El proceso de mentoría como espacio de formación viene a ser una forma de aprendizaje en situaciones reales que combina la práctica con la teoría. La mentoría es una buena inversión, si se desea mejorar la formación de los líderes educativos. Cabría aquí la frase concisa que inspira su dinámica: “los directores escolares efectivos no nacen... son mentorizados” (Tintoré y Carrillo, 2022). Es, por tanto, uno de los dispositivos de inducción más utilizados

globalmente y ha reportado los más altos beneficios para la inserción efectiva de los directores novatos (Cuéllar *et al.*, 2019).

La mentoría puede definirse como un proceso colaborativo de ayuda y acompañamiento para el cambio y el desarrollo de los individuos en lo personal y profesional y, por extensión, de las organizaciones. También puede entenderse como una relación interpersonal orientada al desarrollo entre un individuo más experimentado o mentor y otros individuos a acompañar, personas llamadas mentorizadas. Al final, se trata de un acompañamiento individualizado que pretende ayudar a los directores escolares a desarrollar nuevas competencias y un específico estilo de dirección (Tintoré y Carrillo, 2022; Tintoré, 2020).

Este artículo tiene como objetivo general analizar la mentoría dirigida a directores escolares noveles desde una perspectiva antropológica personalista, con el propósito de comprenderla como un proceso de acompañamiento formativo que favorece el crecimiento integral, personal y profesional del liderazgo educativo. De manera específica, se plantea: a) examinar los fundamentos conceptuales

Figura 1. La mentoría en los centros educativos



Fuente: elaboración propia.

y antropológicos que sustentan la mentoría, entendida como una modalidad de acompañamiento personalista en el ámbito educativo; b) identificar los rasgos que caracterizan una mentoría de calidad y las cualidades esenciales que debe reunir un mentor para promover procesos formativos humanizadores en la dirección escolar; y c) proponer un modelo de programa de mentoría que articule dimensiones antropológicas, pedagógicas y organizativas, orientado a fortalecer el liderazgo ético y transformador de los directores en etapa inicial.

La mentoría como “acompañamiento”

El acompañamiento en educación se puede entender como aquella acción que evoluciona a partir de la supervisión educativa, pues hay evidencia suficiente que permite concluir que en la actualidad los centros educativos están experimentando una clara transición del proceso llamado de “supervisión” al actual de “acompañamiento” (Leiva y Vázquez, 2019). Y aunque técnicamente se entiende el acompañamiento como un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto, realizado en un ambiente de respeto donde cada persona implicada en dicho acompañamiento aporta de sus saberes y experiencias, en beneficio de los demás miembros de su comunidad de aprendizaje (Galán, 2017), también podemos promover la idea de que *acompañar* guarda una relación semántica con la palabra *camino*, pues no es otra cosa que caminar junto a otro (Domínguez, 2017). El ser humano es un *homo viator*, el único ser que viaja y que, por tanto, solo cuando va de camino es verdaderamente persona (Bueno, 2000).

Somos sustancialmente dinámicos, estamos en crecimiento durante toda nuestra vida, de alguna manera en tensión constante entre lo que somos y lo que estamos convocados a ser. Ese es nuestro viaje constante por la vida. Es cierto que no tenemos delineada una ruta única, sino que más bien llevamos inscritos deseos, preguntas –quién soy yo, qué

espero de la vida, dónde buscar mi plenitud, cómo amar y sufrir– que nos llaman y nos convierten también en un alguien que desea respuestas (González y De la Calle, 2020).

Acompañar es una forma de relación, un estilo relacional concreto; un camino armonizado de encuentros transformadores para el crecimiento (González, 2015). También se entiende como camino de encuentros orientados a la plenitud de la persona (González y De la Calle, 2020). Implica una experiencia con fundamentación antropológica que apela al plano existencial de la persona integrando todas sus dimensiones y dinamismos.

Si la mentoría es acompañar, entonces ese acompañar, como proceso formativo, debe tener una clave antropológica que lo inspire y que nos exija volver la mirada a la naturaleza del ser humano y redescubrir, a su vez, lo que realmente necesita en su proceso de crecimiento personal. Esto, pensamos, es importante, porque se puede caer en el riesgo de creer que “acompañar está de moda”, lo que implicaría limitar e incluso edulcorar su verdadero significado y alcance.

La persona humana como “centro” de la mentoría

Vista la importancia de la mentoría y visto que su tarea primordial es acompañar, resulta fundamental hablar del “quien” es acompañado: de la persona, de su condición, de su realidad existencial. Por tanto, sería oportuno preguntarse qué es la persona, pregunta que muy pocas veces se hace, y menos en el ámbito de la educación, pero todavía menos en el ámbito de la dirección escolar. Por ejemplo, uno de los primeros autores que nos recuerdan esta verdad nos lo detalla de esta interesante manera en la primera mitad del siglo XX:

La idea puramente científica del hombre puede proporcionarnos valiosísimas y renovadas informaciones sobre los medios y los instrumentos de la educación; mas nunca nos podrá dar

ni los primeros fundamentos ni las direcciones primordiales de la educación, porque ésta debe primero y fundamentalmente conocer lo que es el hombre, cuál es la naturaleza del hombre y la escala de valores que esencialmente implica. (Maritain, 1943, p. 15)

En lo mismo insistirá la pensadora Edith Stein (1998, p. 31) cuando expresa que “la pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta ‘qué es el hombre’ no hará sino construir castillos en el aire”. No parece una pregunta trivial y, más bien, resulta fundamental para poder saber cuál es el mejor camino a elegir para educar a la persona humana y hacerla crecer como tal.

Si en el ámbito educativo queremos acompañar personas para que estas puedan mejorar, perfeccionar su conducta y su trabajo, debemos asegurar el manejo de un contenido lo suficientemente amplio, claro y profundo acerca de lo que significa tratar y educar auténticamente al ser humano, al hombre y la mujer. De ahí que “toda labor educativa que trate de formar seres humanos va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente” (Beltramo, 2018, pp. 54-55).

Contestar, pues, la pregunta *qué es la persona* requiere de una compleja respuesta en la que es necesario ir por partes. Nos gustaría partir por la procedencia del término “persona”. En la antigua Grecia, en la actividad teatral, los actores utilizaban unas máscaras, *prosopon* (en griego antiguo), luego traducido por los romanos, conquistadores de los griegos, en latín como *personare*, que significaba *sonar con fuerza*. Inmediatamente el derecho romano comenzó a usar este término para señalar a aquellos individuos que tenían “voz propia”, derechos y deberes, pero que pertenecían a un linaje, a una familia. Los esclavos, por ejemplo, no eran personas; mucho menos los bárbaros. Más adelante, con la llegada del cristianismo y la profundización de la fe católi-

ca de entonces, se intentó –en el ámbito teológico de aquellos tiempos– explicar mejor el misterio de la Santísima Trinidad usando el concepto de persona para distinguir que hay “un solo Dios y tres personas” y que en Jesucristo hay dos naturalezas: la humana y la divina. Se introduce también, como se ha visto, el concepto de “naturaleza”, indicando así que la *persona tiene una naturaleza*, una esencia, un modo determinado de ser, lo que le exige alcanzar el fin propio de esa esencia (Burgos, 2017).

Además, el cristianismo enriquece el concepto de persona y, ya tempranamente, entre los años 55 y 57 después de Cristo, un discípulo cristiano con mucha personalidad y sabiduría, San Pablo, destaca en su *Carta a los Gálatas* (3: 26-28), que toda persona debe ser entendida como un ser con idéntica dignidad a pesar de su condición. El texto señala explícitamente: “no hay diferencia entre judío, griego, esclavo, libre, varón y mujer”. Sentencia revolucionaria para una época en la que el estatus de la persona estaba totalmente marcado por la posición social, la función o incluso el género. Marqueje que todavía durará, al menos en casi todo occidente, hasta inicios del siglo XX, lo cual hace muy difícil entender lo que le ha costado a la humanidad aceptar la invitación de aquella frase del siglo I de nuestra era que reconoció taxativamente que la persona humana –cada persona– tiene preeminencia y dignidad y debe ser tratada con igualdad, es decir, de manera justa y equitativa, sin discriminación por motivos de raza, género, religión, origen nacional, discapacidad o por otras características personales.

Pasarán los siglos y serán pensadores cristianos como Boecio (480-524 d.C.) en el siglo VI y Santo Tomás de Aquino (1224-1274) en el siglo XIII quienes asomen un primer concepto metafísico de la persona. Boecio (1979, p. 557) dice que es “substancia individual de naturaleza racional” y, posteriormente, en la primera parte, cuestión 29, artículo 3 de la *Suma de Teología*, Santo Tomás de Aquino (2001, p. 326) completa la idea diciendo que persona es “todo ser subsistente en una naturaleza racional o intelectual”.

Tomando en cuenta la visión de Santo Tomás de Aquino sobre la persona, que incluye la boeciana, podemos especificar someramente algunos elementos. Por una parte, que la persona tiene subsistencia indica que se trata de una realidad que existe de suyo, en sí misma, pues lo que es subsistente posee cierta plenitud o suficiencia con respecto a lo que lo rodea. Luego, que la persona tiene racionalidad e intelectualidad implica apertura al ser, a la belleza, al bien y a la verdad. Y que, además, tiene individualidad quiere decir que la persona es un ser único, singular, distinto de otro, con una propia originalidad, y, por lo tanto, fuertemente respetable por esa distinción. Estas aportaciones del pensamiento cristiano son importantes porque, por un lado, la dignidad personal se extiende a todos los hombres y no solo a unos pocos y, por el otro, de esta manera la “persona” es algo que se es: no es un título que se adquiere por linaje familiar.

La primera y segunda guerras mundiales del siglo XX movilizaron la conciencia y el pensamiento de muchos intelectuales respecto de lo que es la persona humana y, como consecuencia de ello, nació el *personalismo*, el cual le dará una nueva significación al concepto de persona. Este movimiento formula el primado de la persona sobre las escaseces materiales y sobre los mecanismos colectivos que sostienen su desarrollo. Recoge conceptos de diversos autores para ahondar y reconocer elementos de la persona que no estaban en las ideas tomista y boeciana antedichas. Y van a concluir que la persona es un alguien con libertad, conciencia, intimidad, capacidad de amar y darse a los otros. Se proyecta en el tiempo. Es un “quién” y no un “qué”. No es una “cosa”. Es cuerpo, espíritu y afectos. Es un ser, en definitiva, biológico, psicosocial, espiritual y libre (De la Sota *et al.*, 2022; Burgos, 2017).

De todo lo anterior nos llama la atención la idea de que ese ser humano *necesite entregarse a los demás*. En efecto, pareciera que cada hombre tiene dentro de sí esa motivación natural de querer estar con otros, pero no solo para llenarse afectiva-

mente, porque pudiera alcanzar cierto placer o gusto, sino porque podría junto a ese “otro” construir una relación de ayuda en la que ambos aprenden y se enriquecen profundamente.

Basado en su conocida y consumada personal experiencia en los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, Viktor Frankl nos dará un concepto explicativo de esta experiencia natural del ser humano que él llamó autotranscendencia (1986, pp. 26-27):

La capacidad humana de la autotranscendencia denota el hecho de que el ser humano siempre apunta y se dirige a algo o alguien distinto de sí mismo –para realizar un sentido o para lograr un encuentro amoroso en su relación con otros seres humanos–. Sólo en la medida en que vivimos expansivamente nuestra autotranscendencia, nos convertimos realmente en seres humanos y nos realizamos a nosotros mismos. [...] Nosotros somos humanos en la medida en que somos capaces de no vernos, de no notarnos y de olvidarnos de nosotros mismos dándonos a una causa para servir a otra persona para amar. Sumergiéndonos en el trabajo o en el amor, nos estamos trascendiendo, y por tanto nos estamos realizando a nosotros mismos.

Por su parte, García (2024) nos explicará, sin alejarse de todo lo dicho hasta aquí, pero con otros matices, que un rasgo entitativo de la persona humana es, por un lado, *el diálogo y la intersubjetividad* y, por el otro, *la donación*. Del primero nos puntualiza la existencia de esa necesidad de compartir la propia intimidad, lo que deriva en el diálogo, la conversación, el intercambio natural de ideas. Esto permitiría aceptar que “ser persona es ser alguien para otro” o, más radicalmente, que “no hay yo sin un tú”, porque la persona obtiene el conocimiento de su propia intimidad, es decir, la conciencia de sí, mediante la relación y el diálogo intersubjetivo. Esto es muy importante en la educación, donde el proceso de formación de la personalidad humana se debe

entender como un *diálogo educativo*. La amistad es otra expresión de la necesidad de ser reconocido como algo valioso para otro.

El segundo rasgo es *la donación*. La persona se hace tal cuando saca algo de su interior y lo da a otra persona como algo de mucho valor y esta lo recibe también como valioso. Cabe decir que solo podemos regalar o dar aquello de lo cual somos amos. Y cuanto más valioso es aquello que regalamos más amor manifestamos. Solo el que es dueño de su vida es idóneo para darla. De ahí que la donación sea claramente una consecuencia de la libertad humana (García, 2024).

De todo lo dicho puede concluirse que el acompañamiento que un mentor con experiencia realiza a un director principiante está fundamentado en el trato entre personas, en un diálogo intersubjetivo de enriquecimiento mutuo y que exige un ambiente de respeto, confianza y comprensión de la condición del otro como persona humana, y que demanda la aceptación de las dificultades por las que el otro pasa, escuchándolo atentamente, apoyándolo y acompañándolo en las situaciones más difíciles que pudieran darse, como de hecho se dan en todo trabajo escolar.

Podemos también indicar que el ser humano se relaciona conscientemente con la realidad que lo rodea, pero en esa realidad hay *cosas* y hay *personas*. Cada tipo de relación exige por su propia naturaleza o constitución una *modalidad* diferente. No se puede tratar de igual forma a un martillo que a un ser humano. Así se puede decir, en sentido general, que existen tres tipos de modalidades en el entorno: la *utilitarista*, la *hedonista* y la *personalista*. La primera es aquella en la que la persona se mueve a las cosas en cuanto son útiles, ventajosas, rentables. La placentera o hedonista mueve la persona a la realidad que le induce un cierto deleite, una satisfacción sensorial. Y la modalidad personalista se dirige a la realidad, porque ella se presenta en sí misma como buena y ello con independencia de cualquier satisfacción o utilidad (Beltramo, 2025). No puede, por

tanto, darse en la relación mentor-mentorizado un trato utilitarista o hedonista, sino netamente personalista, que es la “actitud que la persona asume cuando descubre tanto en eso ‘otro’ como en sí mismo un valor de tal magnitud que reconoce una importancia intrínseca” (p. 55).

La mentoría es, pues, un proceso formativo con clave antropológica personalista, que lo inspira y le exige constantemente volver la mirada a la naturaleza del ser humano, así como redescubrir lo que realmente necesita en su crecimiento personal y profesional. Un adecuado proceso de mentoría debe suponer una clara definición de lo que es la persona humana. Actúa teniendo muy en cuenta, por ejemplo, que “la persona no es un ser estático que sufre las inclemencias del entorno, es un ser en acción porque los actos de la persona están marcados por una intencionalidad y ella se expresa en acciones concretas. La persona humana es el único ser de la naturaleza que prevé y proyecta lo que va a ser en el futuro” (Flores y Huamani, 2021, p. 98).

Mentoría, acompañamiento y pedagogía

Lo anterior ya nos ha dado ideas para responder entonces a otra pregunta: ¿por qué acompañar? Porque acompañar es, en esencia, la respuesta intencional a una necesidad antropológica, a la medida del ser humano. Los seres humanos necesitamos ser acompañados. Porque el acompañamiento es un *entreveramiento* de encuentros vitales en los que nos pasa algo, a formadores y formandos. Estas relaciones se van entretejiendo en el tiempo y necesitan ser integradas e iluminadas: el acompañamiento queda así configurado como un camino de encuentros orientados a la plenitud de la persona (González y De la Calle, 2020).

“Acompañar” es, pues, algo natural a la persona e incluso algo necesario para su sobrevivencia. Pero no significa esto que tal acompañamiento pretenda restar capacidad para la individualidad o la autonomía. Todo lo contrario. El acompañamiento,

y, en este caso, el acompañamiento de un mentor, solo es posible dejando al mentorizado la última palabra sobre sus decisiones. Acompañar es hacer que el otro decida por sí mismo y aprenda en el camino a través de las reflexiones que se van dando en el diálogo día a día.

Aunque el mentor tiene como objetivo el desarrollo individual, su papel es de apoyo, no evaluativo. Los mentores entrenan e instruyen a los líderes novatos en áreas de crecimiento identificadas por ellos mismos a través de la escucha, del cuestionamiento, de las consultas, del apoyo al problema que se va resolviendo, a través del ofrecimiento de retroalimentación positiva y no evaluativa, y dando apoyo emocional (Gimbel y Kefork, 2018).

No hay que olvidar que el acompañamiento debe tener como características esenciales: ser consensado por ambas partes; darse con sentido, es decir, con un rumbo consciente; y realizarse con una disposición emocional positiva a la empatía, el afecto y el respeto personal y profesional por quienes se acompaña (Antúnez y Silva, 2024).

Todo lo anterior recuerda la idea del *pedagogos* de la antigua Grecia, justamente de donde proviene la palabra pedagogía y el adjetivo de pedagogo que aplicamos a los educadores. El *pedagogos* griego era un ayo, una persona encargada en las casas principales de custodiar niños y de cuidar de su crianza. Este ayo era generalmente un esclavo de confianza que protegía contra los peligros que su joven estudiante podría encontrar por las calles, cuya función era también inculcarle buenos modales y conformar su carácter y moralidad. Así, este ayo –función que en los diccionarios tiene como sinónimo “mentor”– era un neto *acompañante*, pero uno que fungía justamente como mentor, porque tenía más edad e incluso conocimientos, lo que produjo que con el tiempo se perpetuara su función de educador moral en el pleno sentido de la palabra. De allí que todo pedagogo sea necesariamente un mentor y, como mentor, un acompañante.

Una buena mentoría

Es indefectible, por todo lo ya dicho con anterioridad, que la mentoría sea *una buena mentoría*, una mentoría que reconozca que el enriquecimiento que va teniendo en la práctica diaria el nuevo líder educativo lo va humanizando cada vez más y va perfeccionando sus acciones y conductas, ya que lo hace profundizar en sus pensamientos y afectos y da a su voluntad y motivación el suficiente empuje para adquirir virtudes y competencias humanas interpersonales e intrapersonales.

Nos recuerdan Vaillant y Marcelo (2015) que una buena mentoría debe tener unos principios. Por un lado, reconocer que ella requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. Por otro, que ella implica apoyo, ayuda y orientación, pero no la evaluación del docente principiante. Finalmente, que exige tiempo para que los docentes principiantes y mentores entren en contacto y puedan lograr una comunicación positiva. En resumen: organización, flexibilidad, apoyo certero y tiempo para conocerse y construir un diálogo enriquecedor.

Por su parte, Cuéllar *et al.* (2019) van un poco más allá y recomiendan que la buena mentoría: a) facilite la reflexión sistemática de los mentorizados acerca de las circunstancias de las escuelas y sus actuaciones como líderes escolares; b) acompañe socioemocionalmente a los mentorizados en el ejercicio del rol directivo, pues se trata de una labor compleja y solitaria, debido a que se ven con frecuencia enfrentados a los conflictos propios del trabajo con personas; c) genere relaciones profesionales entre mentor y mentorizado basadas en la horizontalidad y la confianza; d) disponga de un diseño formativo flexible; e) cuente con un espacio protegido en el que el director tiene que tener la voluntad y la motivación para ser mentorizado; y f) aborde conceptualmente la experiencia de cada mentorizado para que descubra por sí mismo principios, normas y patrones y conecte la teoría y la práctica.

Uno de los aspectos más importantes a cuidar y proteger en la mentoría es la relación, el diálogo y el espacio para promover tal correlación. Esto implica, por una parte, el apoyo de la directiva o de los dueños del colegio o de las autoridades educativas públicas a las cuales el centro está sujeto, y, por otra, la organización y planificación de la actividad de manera consciente, con un espacio físico específico para dicha relación, con un horario y tiempos *ad hoc*, así como una comprensión y un apoyo continuado y positivo de los mismos equipos educativos y administrativos que funcionan durante este proceso de mentoría dentro del centro educativo.

Lo dicen con mayor fuerza Cuéllar *et al.* (2019) cuando sugieren que en una buena mentoría es vital la relación uno a uno, “aspecto que los diseños formativos de inducción a directores noveles debiesen proteger, incluso en iniciativas que forman parte de políticas de formación directiva de amplia cobertura y alcance; pues el éxito de estas iniciativas dependerá sustancialmente de la relación establecida por cada dupla” (p. 10).

Un buen mentor

Si el sistema de organización de la mentoría a directores escolares noveles requiere de todo lo ya expuesto, con mayor razón habría que conocer también qué es concretamente *un buen mentor*. Cuando damos rasgos visibles, comportamientos que realmente ayudan al éxito de una tarea, podemos enfocar mejor su formación y apoyo. La figura del mentor viene a atender tres tipos de necesidades en los directivos noveles, a saber: emocionales, lo que implica la autoestima y la seguridad de sí mismo; sociales, que está referido a las relaciones con otros y al compañerismo; e intelectuales (Vaillant y Marcelo, 2015). Y esto requiere de personas preparadas para el desarrollo de tales dimensiones.

Concretando un poco más, podemos decir que un buen mentor debe tener: empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad,

sensibilidad, experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, y cierta iniciativa para organizar y planificar. El componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Tales características son propias de personas que han vivido en carne propia el haber pasado por años dirigiendo colegios. Por tanto, el buen mentor debe contar con experiencia como director, legitimada por el mentorizado, y poseer conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos, así como habilidades interpersonales y cognitivas específicas para el ejercicio del rol de mentor (Cuéllar *et al.*, 2019).

Hay autores que señalan que quien haga de mentor debe venir del mundo del servicio voluntario a personas. “Los mentores deben seleccionarse entre directores que se ofrezcan voluntariamente a servir, ya que un mentor dispuesto es más productivo que uno que sirve simplemente por el deber de su cargo” (Hayes y Mahfouz, 2020, p. 733). Esto reclama que efectivamente quien haga de mentor debe ser una persona generosa y con capacidad para el sacrificio y para dedicar tiempo y tener mucha paciencia en la relación con su mentorizado.

Los buenos mentores ofrecen tres tipos de beneficios a los directores noveles: brindan apoyo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes; dan apoyo administrativo, ayudando a los directores noveles a gestionar su tiempo para centrarse en el aprendizaje y la enseñanza; y ofrecen apoyo emocional durante la relación de mentoría. En dicha relación el mentor no ofrece consejos, sino que formula preguntas reflexivas para ayudar a su director novel a reflexionar profundamente para resolver problemas (Hayes y Mahfouz, 2020).

Finalmente, siguiendo a González y De la Calle (2020), ofrecemos un listado de conductas que un buen mentor debe interiorizar: a) *hacer buenas pre-*

guntas, porque las preguntas ayudan a reflexionar sobre lo que se hace, quiénes somos y quiénes queremos ser. Es crucial dar con las preguntas adecuadas, relevantes y, al mismo tiempo, movilizadoras; b) *hacer descubrir por sí y para sí*, lo cual significa ayudar a encontrar respuestas en primera persona; no se trata de resolver preguntas, sino de ofrecer espacios que ayuden a descubrir la verdad; c) *lo descubierto hay que vivirlo sostenidamente*, ya que no se acaba el proceso con la toma de una decisión, sino con su encarnación en lo concreto. No olvidar, en esta experiencia, que puede haber equivocaciones, pero con la convicción de convertir el error en una oportunidad de aprendizaje, en una oportunidad para plantear nuevas preguntas que ayuden a seguir en esa espiral de profundización; d) *enseñar a mirar*, a escrutar la realidad. Una mirada honda que no se quede en las apariencias y penetre hasta la riqueza de lo real. Una mirada que nos pone en relación con la totalidad del ser, con su misterio, con lo esencial; y e) *enseñar que la escucha es integral*. Para escuchar hay que hacer silencio, vaciarse de uno mismo para abrirse activamente a lo que sucede, dejar resonar en el interior la propia voz. La escucha es la aliada para descubrir y discernir. Pasar, por tanto, del oír al escuchar.

No es fácil ser buen mentor. Hay que proponérselo, pero, además, hay que sacar del baúl de la propia experiencia las mejores ideas, recomendaciones y orientaciones. No importando, incluso, que muchas de esas experiencias hayan sido negativas: decisiones del mentor en su tiempo de director con las que cometió grandes o irreparables injusticias. Probablemente las enmendó o tal vez no. No obstante, se trata de una experiencia existencial vivida en carne propia que seguramente iluminará con pasmosa novedad al director novel.

Una propuesta flexible de programa de mentoría

No queda duda de que “los mentores necesitan desarrollo profesional y capacitación para aprender a ser mentores que se enfoquen en apoyar y desa-

rollar a directores noveles” (Hayes y Mahfouz, 2020, p. 734). Aunque tengan experiencia, requieren estar actualizados, renovar ideas y conceptos, así como reflexión y conocimientos suficientes para ayudar más ampliamente al mentorizado. Con los años la educación y la misma escuela van rehaciéndose, pues la sociedad cambia a velocidad vertiginosa. No son siempre los mismos alumnos ni las mismas familias ni los mismos problemas o situaciones. Por supuesto, la experiencia ayuda, pero complementada con contenidos pertinentes y actualizados se convierte en una herramienta eficaz para formar al otro.

Los mentorizados también requieren de formación, pues deben aprovechar ese conocimiento que reciben, para luego saberlo poner en práctica con la ayuda del mentor. Una oportunidad única, pues nadie o casi nadie, al salir de la escuela o de la universidad, es acompañado con tanta cercanía como quien recibe un buen programa de mentoría. Es verdad que existen las prácticas profesionales, pero no hay duda de que un acompañamiento en el sentido y con la estructura que aquí le hemos estado dando es un proceso difícil de encontrar en otras profesiones.

Finalmente, Hayes y Mahfouz (2020, p. 744) también nos sugieren algo fundamental: una mentoría eficaz y exitosa “debe considerar una formación de alta calidad, colaboración entre mentores, el contexto y el tiempo necesarios”. Calidad, colaboración entre mentor y mentorizado, un contexto y un tiempo necesarios para lograr los objetivos propuestos, en un proceso que suele ser difícil y que está siempre a merced de la contingencia humana de los colegios.

A partir de la propuesta presentada por Aravena (2018), reconocida por su aplicabilidad y resultados positivos, presentamos a continuación una versión adaptada que integra los aportes conceptuales desarrollados en este trabajo. El propósito no es replicar el modelo original, sino tomarlo como referencia para elaborar una propuesta propia que responda a las necesidades y enfoques discutidos,

ofreciendo una alternativa orientadora más amplia y contextualizada.

Todo programa de formación de mentores y mentorizados debe tener, al menos, dos fases. En *la primera fase* se da una formación específica a los directores con experiencia –los mentores– en los siguientes temas: antropología pedagógica, prácticas efectivas de mentoría, conducción de equipos educativos, estrategias de desarrollo de mentoría, desarrollo de conversaciones desafiantes, habilidades de reflexión, habilidades de asesoramiento (*coaching*) e información y principios de oratoria. Este programa podría ser de unas 80 horas y debiera entregar una certificación al finalizar el mismo. En *la segunda fase* se ofrece un programa de formación para los directivos novatos que consiste en ofrecerles conocimientos sobre antropología pedagógica, gestión del cambio, cultura escolar, desarrollo profesional de los docentes y habilidades de reflexión. En estos dos programas previos de formación pueden darse contenidos relacionados con una antropología de base.

Luego, estos directivos novatos hacen una selección de los mentores disponibles dependiendo del tipo de escuela, el sexo, la ubicación geográfica, las preferencias del director y las necesidades profesionales de las escuelas identificadas por el novato. Esto es lo que se llama emparejamiento o *matching*. Una vez realizado este, los respectivos mentores visitan a su director novato ocho veces en cuatro meses. Durante ese tiempo se realiza un *plan de desarrollo profesional* que toma en consideración las necesidades del novato. Además, el mentor y el novato reflexionan cada semana sobre el progreso del plan usando alguna plataforma digital que les ayude a establecer comunicación directa y segura. Si no existe esta plataforma, se pueden utilizar los sistemas ya conocidos de correo electrónico o similar. Cada mentor con su director novato decide el contenido de las reuniones de cada visita. Finalmente, el proceso debe concluir con la visita a dos escuelas de alto rendimiento para observar juntos prácticas de liderazgo efectivas.

Aravena (2018) señala que en la experiencia de puesta en práctica de un programa como el anterior se constató que los mentores pudieron aprender del sistema educativo, es decir, de las relaciones entre el Ministerio de Educación, los municipios y las escuelas, observando especialmente las tensiones propias de estas relaciones. Por otro lado, aprendieron mucho del contexto de la escuela, su estructura organizacional y las complejas relaciones entre educadores, estudiantes, familias e integrantes de toda la comunidad escolar. Finalmente, aprendieron algo que es llamativo y profundamente humano: *de ellos mismos*. Por ejemplo, acerca de la confianza, la autoeficacia, la resiliencia, la autorregulación y la motivación personal, entre otras cosas.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la mentoría a directores escolares noveles constituye un proceso formativo de profundo calado antropológico y pedagógico. Lejos de reducirse a un conjunto de orientaciones técnicas, la mentoría se configura como un acompañamiento personalista que reconoce la dignidad, singularidad y potencial de crecimiento de cada directivo novel. Desde esta perspectiva, acompañar implica entablar un diálogo intersubjetivo que favorece encuentros transformadores, capaces de iluminar la propia identidad profesional y promover una comprensión integral del liderazgo educativo. La fundamentación antropológica abordada en el artículo muestra que la mentoría hunde sus raíces en la tradición pedagógica clásica, en la que educar supone caminar junto al otro, sostener su proceso y favorecer el despliegue de sus capacidades más propiamente humanas.

Asimismo, el estudio permite concluir que tanto la *buena mentoría* como el perfil del *buen mentor* demandan condiciones relacionales, éticas y organizativas específicas. La literatura revisada y el análisis conceptual coinciden en que la calidad de la mentoría depende, en gran medida, de la relación uno a uno, construida desde la confianza, la horizontalidad

y la escucha profunda. Estas condiciones no son accesorias, sino constitutivas de un acompañamiento humanizador. Al mismo tiempo, la buena mentoría requiere una estructura programática flexible, sostenida por tiempo dedicado, formación especializada y un entorno institucional que resguarde el espacio formativo. El mentor, por su parte, debe poseer experiencia directiva, habilidades interpersonales desarrolladas, capacidad reflexiva y una disposición donadora que le permita servir, orientar y sostener al directivo novel sin asumir un rol evaluativo.

Finalmente, la propuesta de programa de mentoría presentada sintetiza de manera aplicable los fundamentos teóricos desarrollados. La articu-

lación entre formación antropológica, desarrollo de competencias profesionales y acompañamiento personalizado ofrece un marco robusto para apoyar la inserción y el crecimiento de los nuevos líderes escolares. Además de fortalecer capacidades técnicas y estratégicas, un programa de mentoría bien diseñado potencia la autoridad ética del director novel, entendida como capacidad de servicio y compromiso con la educación de la persona humana. En definitiva, este artículo confirma que la mentoría personalista no solo es una estrategia eficaz de inducción directiva, sino también una vía privilegiada para promover liderazgos educativos más humanos, más reflexivos y más transformadores.

Referencias

- Antúnez, S. y Silva, B. (2024). Relevo y transición en la dirección de centros educativos. En Gairín, J. (ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (pp. 163-186). Narcea.
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G. y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>
- Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: What do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 219-230. doi: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2018-0002>
- Beltramo, C. (2018). *Apasionados por amar al mundo*. Eunsa.
- Beltramo, C. (2025). *Filosofía para psicólogos inquietos*. Eunsa.
- Boecio, S. (1979). Sobre la persona y las dos naturalezas. En *Los filósofos medievales* (vol. I). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bueno, G. (2000). Homo viator. El viaje y el camino. Prólogo a Pedro Pisa, *Caminos reales de Asturias*. Petalfa. https://www.filosofia.org/aut/gbm/200opisa.htm?fbclid=IwAR38qcuxCp98ggjEtIjH5NipM3VoJBBbdHA7mY_dQ2_GWq3a6Wgm5syacAl
- Burgos, J. M. (2017). *Antropología: una guía para la existencia*. Ediciones Palabra.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>

- Cuéllar, C., González, M., Espinosa, M. y Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1543>
- De la Sota, M., Cabrera, M. y Zainos, E. (2022). Liderazgo personalista integral. Un modelo para el liderazgo en las organizaciones. *Empresa y Humanismo*, 25(2), 43-73. <https://doi.org/10.15581/015.XXV.2.43-73>
- Domínguez, X. (2017). *El arte de acompañar*. PPC.
- Flores, J. y Huamani, L. (2021). Notas constitutivas de la persona en Viktor Frankl. *Fides et Ratio*, 21(21), 87-102.
- Frankl, V. (1986). *La idea psicológica del hombre*. Rialp.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 18-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- García, J. A. (2024). *Antropología filosófica: Una introducción a la filosofía del hombre*. Eunsa.
- Gimbel, P. y Kefork, K. (2018). Perceptions of a Principal mentoring initiative. *NASSP Bulletin*, 102(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/0192636518754405>
- González S. (2015). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente. Una propuesta desde el método de López Quintás*. Universidad Francisco de Vitoria.
- González, S. y De la Calle, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 183-203. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>
- Hayes, S. y Mahfouz, J. (2020). Principalship and mentoring: A review of perspectives, evidence, and literature 1999-2019. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(3), 722-751. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.4>
- Leiva, M. y Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51 (dic.), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Maritain, J. (1943). *La educación en este momento crucial*. Desclée de Brouwer.
- Rivera, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-14. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.001>
- Santo Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología* (t. I). Biblioteca de Autores Cristianos.

Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Tintoré, M. (2020). *La mentoría nace de la Odisea: siguiendo a Ulises. Apuntes LEl07*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Tintoré, M. y Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura. *Bordón*, 74(1), 159-179. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Weinstein, J. (2022). *Caleidoscopio. 21 conversaciones sobre el cambio educativo*. Universidad Diego Portales.