



CUARTA EDICIÓN

ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA EFECTIVA PARA LA MENTORÍA

Las mejores prácticas basadas en investigaciones y aprobadas por profesionales para crear y mantener impactantes relaciones de mentoría y sólidos servicios en el programa



MENTOR



AUTORES/CONSEJO DIRECTIVO...

- **Michael Garringer**, MENTOR: The National Mentoring Partnership
- **Dr. Janis Kupersmidt**, innovation Research & Training
- **Dr. Jean Rhodes**, Center for Evidence-Based Mentoring, University of Massachusetts-Boston
- **Dr. Rebecca Stelter**, innovation Research & Training
- **Tammy Tai**, MENTOR: The National Mentoring Partnership

CONSEJO ASESOR

El consejo directivo quiere agradecerle a los miembros del consejo asesor para los *Elementos de la práctica efectiva para la mentoría* por su ayuda en revisar y fortalecer los Referentes y las Mejoras a través de esta edición. Este recurso no podría haber sido posible sin su pericia y apoyo.

- Heather Clawson - Communities in Schools
- Sue Anne Endelman - Mass Mentoring Partnership
- Janet Heubach - Mentoring Works Washington
- Celeste Janssen - Institute for Youth Success
- Dr. Michael Karcher - University of Texas-San Antonio
- Sarah Kremer - Asesora independiente (previamente de Friends for Youth)
- Kristin Romens - Big Brothers Big Sisters of America
- Dr. Sarah Schwartz - University of Massachusetts-Boston
- Dr. Renee Spencer - Boston University

INFORMACIÓN DEL COPYRIGHT

©2015 MENTOR: The National Mentoring Partnership

ÍNDICE



Introducción.....	4
Sobre la cuarta edición.....	6
Estándar 1: Reclutamiento	12
Estándar 2: Selección	25
Estándar 3: Entrenamiento.....	36
Estándar 4: Emparejamiento e iniciación	55
Estándar 5: Supervisión y apoyo.....	61
Estándar 6: Cierre	71
Elementos de planificación y gestión del programa.....	77

INTRODUCCIÓN



En 2015, MENTOR: The National Mentoring Partnership celebra veinticinco años de servicio como el defensor unificador del movimiento de mentoría para jóvenes. Durante este cuarto de siglo, MENTOR ha dirigido una serie de iniciativas emblemáticas para continuamente mejorar la habilidad de nuestra nación de satisfacer las necesidades de mentoría de todos los jóvenes: la creación y coordinación del National Mentoring Month (el mes de mentoría nacional), una campaña anual respaldada por cada presidente estadounidense desde 2002; la exitosa fomentación para un aumento de inversiones públicas y privadas en este campo; y el apoyo y la expansión de la red nacional de los afiliados a Mentoring Partnerships que provee liderazgo a nivel local. *Elementos de la práctica efectiva para la mentoría* es el pilar de todos nuestros esfuerzos, desarrollado y diseminado para asegurar que, mientras crezca la cantidad de mentoría, la calidad siga estando al frente de todo. *Elementos* es ampliamente aceptado como el estándar nacional y global para la mentoría juvenil de calidad.

La primera edición de *Elementos* fue creada en 1990, cuando una coalición de organizaciones dedicadas a servir a los jóvenes se juntó para discutir estrategias para la prestación de servicios y las emergentes “prácticas adecuadas” en la escena de la mentoría juvenil en rápida extensión. Cada una de estas organizaciones, convocadas por MENTOR y United Way of America, abordaron la mentoría con una perspectiva ligeramente diferente y utilizaron a los mentores en una variedad de escenarios y contextos. Sin embargo, tenían una preocupación común y apremiante: cómo garantizar que los programas de mentoría ofrecieran sus servicios de manera “responsable”, una que cumpliera con las necesidades tanto de los jóvenes como de los voluntarios mientras garantizaban la seguridad de

los participantes así como resultados positivos para los jóvenes y las comunidades.

Para cumplir con esta necesidad, desarrollaron “una serie de normas, o principios en común”ⁱ para ayudar a guiar el desarrollo de programas de mentoría de calidad en todo el país y apoyar el creciente campo de mentores profesionales. Esta ética continúa en *Elementos* hoy —las normas presentadas aquí se hicieron para que se pudieran aplicar en casi todo tipo de programa para ayudar a asegurar que las relaciones de mentoría juvenil sean seguras, efectivas y bien administradas para producir resultados positivos para los jóvenes involucrados.

La tercera edición de *Elementos*, lanzada en 2009, invirtió aun más en esta noción de calidad al sumergirse profundamente en las investigaciones existentes sobre la mentoría juvenil para encontrar pruebas de prácticas del programa y estrategias de relación que facilitan relaciones de mentoría significativas y resultados positivos para los jóvenes y adultos participantes. Este fue el primer intento para asegurar que los referentes centrales de la calidad del programa estuviesen basados en las mejores investigaciones disponibles.

La cuarta edición refuerza esta aplicación de investigaciones; nuestro consejo directivo revisó más de cuatrocientos artículos de revistas arbitradas e informes de investigaciones, dándole énfasis particular a las investigaciones publicadas después de la tercera edición de 2009. Y, como las investigaciones y las prácticas siempre deben ser complementarias, también contamos con la experiencia de la vida real y el aporte de más de doscientos profesionales y organizaciones de mentoría.

ⁱNational Mentoring Working Group. (1990). *Elements of Effective Practice*. Philadelphia, PA: United Way of America.



El resultado final es un documento que refleja el mejor y más actualizado pensamiento que nuestro campo puede ofrecer. Representa veinticinco años de evolución en MENTOR y en el campo de mentoría, y el continuo refinamiento de las prácticas destinadas a garantizar relaciones de mentoría que cumplen la promesa de ser un poderoso impulsor de apoyo y oportunidad para los jóvenes de todas las edades.

La mentoría continúa creciendo en diversas direcciones y está integrada en innumerables contextos de programas y servicios. La cuarta edición de *Elementos de la práctica efectiva para la mentoría* está destinada a darle a esta generación de profesionales una serie de estándares programáticos que empoderarán a todas las agencias y organizaciones, y elevará el nivel de exigencia de cómo se ven los servicios de mentoría de calidad. Esperamos que esta edición beneficie a programas de todos los tamaños y financiadores de todos los sectores para crear, mantener y mejorar las relaciones de mentoría porque son activos críticos en la capacidad de los jóvenes para prosperar y esmerarse.



David Shapiro
Presidente y director ejecutivo,
MENTOR: The National
Mentoring Partnership



Mike Garringer
Director de gestión de
conocimiento,
MENTOR: The National
Mentoring Partnership

SOBRE LA CUARTA EDICIÓN



DESARROLLO

Para la cuarta edición de *Elementos de la práctica efectiva para la mentoría*, el consejo directivo tuvo varios objetivos en mente:

- Revisar investigaciones nuevas para identificar las mejores prácticas potenciales y las innovaciones prometedoras en la prestación de servicios.
- Involucrar a una gran variedad de miembros del programa de mentoría, investigadores, proveedores de asistencia técnica para asegurar que la nueva edición refleje las mejores ideas actuales y tendencias en el campo.
- Revisar viejos Referentes y Mejoras con información e investigaciones actualizadas, y al tiempo crear Referentes y Mejoras completamente nuevas para seguir el ritmo de las innovaciones en programación que han surgido.

Para cumplir estas metas, nuestro consejo—integrado por representantes de MENTOR, la University of Massachusetts-Boston y MENTOR Center for Evidence-Based Mentoring (CEBM), y innovation Research & Training (iRT)—emprendió el siguiente proceso a partir del otoño de 2014:

1. Llevar a cabo una revisión de la literatura. Esta revisión consistió en más de cuatrocientos artículos de revistas arbitradas e informes de investigación organizacional. Destacamos los descubrimientos de más de ochenta artículos de investigación publicados desde el lanzamiento de la tercera edición de *Elementos*. (Una descripción completa de nuestra metodología de investigación se encuentra disponible al final de este documento).
2. Desarrollar un primer borrador. La nueva investigación fue la base para este primer borrador. Los viejos Referentes y Mejoras fueron actualizados o eliminados, mientras que los nuevos se desarrollaron, según fuera necesario.
3. Reflexionar y refinar con el consejo asesor. Un grupo selecto de investigadores, profesionales y representantes de la red de MENTOR de afiliados del Mentoring Partnership revisó cada sección, brindando aportes sobre la precisión y comprensibilidad de las investigaciones citadas y asegurando que las recomendaciones para las prácticas abordaran las preocupaciones sobre la seguridad de los niños y éstas pudieran ser realizables por los programas.
4. Involucrar una serie más amplia de partes interesadas. Un segundo borrador fue revisado por más de setenta asistentes de un curso corto sobre el nuevo *Elementos* auspiciado por el Center for Evidence-Based Mentoring y MENTOR y llevado a cabo en el 2015 National Mentoring Summit (la cumbre nacional de mentoría). Un borrador posterior fue presentado en una conferencia web a toda la red de Mentoring Partnership para garantizar que las nuevas prácticas se ajustaran a la experiencia y los conocimientos de estos líderes de los proveedores de asistencia técnica.
5. Finalizar y aprobar. El consejo asesor se reunió una última vez en la primavera de 2015 para brindar su última contribución en la versión que se presenta aquí.



El resultado final es una cuarta edición que tiene más matices en torno a la prestación de servicios de mentoría, así como un mayor énfasis en las voces de los jóvenes y los padres dentro de la relación de mentoría. También hemos enfatizado la seguridad de la persona joven, agregando varios Referentes y Mejoras nuevos para garantizar que la selección, la supervisión de relaciones y el cierre del emparejamiento se manejen de una manera que maximiza la seguridad de la persona joven. Esta edición combina las últimas investigaciones con la mejor sabiduría y aporte profesional, y debe brindarle a programas de mentoría de todo tipo una guía sobre cómo fortalecer sus servicios. También alentamos a los legisladores y financiadores a que utilicen *Elementos* como el estándar al realizar decisiones sobre el apoyo a programas de mentoría juvenil o la integración de mentores en esfuerzos más amplios de desarrollo juvenil.

CÓMO USAR ESTE RECURSO

Al igual que con la tercera edición, la cuarta está principalmente armada alrededor de seis Estándares centrales de práctica: 1) Reclutamiento, 2) Selección, 3) Entrenamiento, 4) Emparejamiento e iniciación, 5) Supervisión y apoyo y 6) Cierre. Estos Estándares cubren los aspectos de los programas de mentoría que directamente apoyan a sus relaciones de mentoría. También hemos proporcionado una sección sobre la Planificación y gestión del programa que ofrece recomendaciones para diseñar y fortalecer los servicios de mentoría juvenil y brinda supervisión y liderazgo de alta calidad.

Referentes y mejoras

Referentes: son las prácticas que los programas de mentoría deben seguir para alcanzar el Estándar. Dos criterios fueron utilizados para determinar si una práctica se debería considerar un Referente: 1) pruebas que sugieren que la práctica se asocia con relaciones de mentoría efectivas, y 2) si la práctica está diseñada para proteger la seguridad de los aprendices a través de los programas.

Mejoras: son las prácticas que los programas no tienen que implementar para que el programa cumpla con un Estándar. Las Mejoras son prácticas que no cumplen con el criterio descrito previamente para los Referentes, pero se determinó que son prometedoras, innovadores y útiles en los programas de mentoría. Las principales fuentes para las Mejoras fueron las recomendaciones de profesionales e investigadores, así como también investigadores en los campos relacionados con la mentoría, como el trabajo social, la psicología clínica, el voluntariado y el desarrollo positivo de la juventud.

Justificaciones y excepciones

Se brindan justificaciones detalladas para respaldar la inclusión de cada práctica como Referente. Para muchos de los Referentes, la justificación también incluye una revisión de las pruebas de investigación para esa práctica. También se describen excepciones notables a los Referentes. La mayoría de las excepciones resultan pertinentes en relación a los modelos de programas que difieren de los programas tradicionales de mentoría juvenil basados en la comunidad, como las excepciones para modelos de programas de mentoría basados en escuelas o en sitios específicos.



CÓMO TOMAR EN CUENTA LOS *ELEMENTOS* EN DIFERENTES TIPOS DE PROGRAMAS

No hay dos programas que analicen de la misma manera a los Referentes y a las Mejoras en esta cuarta edición. A menudo, el entorno o la población atendida influirá en la forma en que un programa considera la implementación de cada Referente y la importancia que otorgan a las diversas prácticas. Los siguientes ejemplos ilustran cómo los diferentes tipos de programas pueden tener diferentes conclusiones y puntos de énfasis:

- Un programa basado en la escuela que respalde la transición a la escuela intermedia podría enfatizar los Referentes y las Mejoras en torno al entrenamiento previo al emparejamiento para que los mentores estén preparados para ofrecer consejos significativos y no se sorprendan por el estrés de este punto de transición para los aprendices. Este programa también podría prestar especial atención a las nuevas Mejoras en torno al cierre, con la esperanza de garantizar que todos los aprendices terminen su relación de una manera positiva para no desencadenar o aumentar la sensación de desconexión de la escuela.
- Un programa de mentores de exploración de carreras y pasantías para estudiantes de secundaria podría encontrar valor en las recomendaciones sobre la supervisión y el apoyo de los emparejamientos, especialmente al ponerse en contacto con supervisores en el lugar de trabajo u otros terceros que pueden ayudar a identificar emparejamientos que están teniendo dificultades. Este programa también podría entusiasmarse con algunas de las nuevas Mejoras en torno a la mentoría iniciada por los jóvenes, con la esperanza de enseñar a los aprendices cómo identificar futuros mentores al ingresar a la fuerza laboral.
- Un programa que sirve a los jóvenes que están llegando a la edad límite del sistema de acogimiento de menores puede seguir los Referentes sobre el reclutamiento de mentores para identificar mejor a los mentores que seguirán presentes a través de esta coyuntura crítica para los aprendices que deben dejar este cuidado. También podrían enfatizar algunas de las prácticas de selección más rigurosas para garantizar que sus aprendices estén seguros y no experimenten abusos o traumas adicionales a manos de mentores no calificados.
- Un programa de mentoría grupal para jóvenes en riesgo de abandonar la escuela secundaria podría pensar detenidamente sobre cómo se crean esos grupos (Emparejamiento e iniciación) y cómo se supervisará y apoyará la experiencia de los participantes individuales, algo que puede pasarse por alto en un modelo grupal. También pueden pensar en cómo se aplican los Referentes sobre el cierre del emparejamiento, ya que la dinámica del grupo puede hacer que el cierre sea más complicado (un mentor o aprendiz deja el grupo, varios miembros se van al mismo tiempo, los grupos son reasignados, etc.).

Existen infinitas variaciones sobre cómo los diferentes tipos de programas encontrarán valor en estos Estándares. Alentamos a que los programas mantengan una mente abierta en cuanto a las pruebas y el asesoramiento en esta edición y a pensar creativamente sobre cómo pueden cumplir o modificar estas prácticas para una efectividad óptima en las circunstancias únicas de su programa.



APLICA LOS ELEMENTOS A TU PROGRAMA

Una de las grandes fortalezas del campo de mentoría es la diversidad de programas y entornos en los que los mentores trabajan junto con los jóvenes. Desde el primer desarrollo de los *Elementos* en 1990, la mentoría ha pasado de ser principalmente una intervención comunitaria individualizada a una que se brinda en una variedad de entornos e instituciones (por ejemplo, escuelas, clubes, entornos clínicos, en línea) y en innumerables configuraciones (por ejemplo, grupos de jóvenes que trabajan con uno o más mentores, varios adultos trabajando con un joven, parejas de mentor-aprendiz que trabajan en un entorno grupal). En muchos sentidos, todos y cada uno de los programas son únicos, lo cual puede hacer que el desarrollo de un conjunto de pautas que se pueda aplicar a nivel mundial, como lo hemos intentado aquí, sea un desafío.

Al crear esta edición, consideramos principalmente las necesidades de los emparejamientos uno a uno de mentoría que funcionan en entornos basados en la comunidad o en un sitio. Reconocemos que los programas con diferentes estructuras o modelos pueden necesitar pensar detenidamente sobre cómo se aplican Referentes o Mejoras particulares a la prestación de sus servicios. Esto será particularmente cierto para los programas de mentoría que se integran en sus relaciones de mentoría dentro de programas más amplios de desarrollo juvenil o incluso servicios clínicos. (Consulte el recuadro para ver ejemplos de cómo los diferentes tipos de programas pueden enfatizar diferentes aspectos de los *Elementos*). Intentamos aclarar algunos de estos matices situacionales en las secciones de Justificación y Excepciones, que brindan información adicional sobre cómo cumplir con

estos Estándares en diferentes tipos de programas y cuándo ciertos Referentes o Mejoras pueden atenuarse.

Al considerar la orientación en esta edición, alentamos a los programas a pensar cuidadosamente sobre la teoría de cambio de sus programas y el modelo lógico que articula sus acciones y resultados. Consulte “La importancia crítica de una teoría del cambio” para obtener más información sobre esta pieza fundamental para el éxito del programa.

Independientemente del modelo y la configuración de su programa, cuando utilice la guía de esta edición, le recomendamos que haga preguntas como:

- ¿Qué necesitaríamos cambiar para que nuestro programa cumpla con un Referente particular?
- ¿Una mejora particular agregaría valor a nuestro programa o aumentaría la seguridad de los participantes?
- ¿Cuánto esfuerzo se necesitaría para cambiar una práctica? ¿Es eso factible, o incluso deseable, para nuestro programa?
- Si no podemos cumplir con un Referente o implementar una Mejora, ¿cómo podríamos justificar eso ante una parte interesada en nuestro programa?

Si bien consideramos que estos Referentes y Mejoras representan la entrega ideal del programa basada en la última investigación y sabiduría práctica, también reconocemos que queda camino por recorrer en cuanto a la innovación en este campo. Recomendamos encarecidamente a los programas de mentoría que brinden sus servicios de manera innovadora y creativa, evaluando la



efectividad de estos nuevos enfoques en el camino. De hecho, ese es el proceso que llevó a muchas de las nuevas pautas en esta edición. Para honrar este campo en constante evolución, MENTOR continuará actualizando y revisando estos *Elementos* a medida que haya nueva información e investigaciones disponibles.

LA IMPORTANCIA CRÍTICA DE UNA TEORÍA DEL CAMBIO

Si existe una “mejor práctica” que abarque casi todos los consejos e información basada en la investigación dentro de la cuarta edición, es que cada programa de mentoría debe tener una teoría del cambio que explique cómo los servicios de mentoría, y las actividades de los mentores y aprendices, llevarán a los resultados deseados para los participantes y las comunidades/instituciones. Una buena teoría del cambio debería:

- Ilustrar cómo el trabajo del programa está diseñado para generar cambios explícitamente, así como otros factores externos que influyen en la efectividad del programa.
- Mostrar explícitamente cómo un programa, a través del trabajo de un mentor, logra resultados significativos y medibles.
- Utilizar la investigación y teoría relevantes, ilustrando la validez del diseño del programa y cómo los servicios se alinean con las necesidades, los contextos y las circunstancias locales.

MENTOR decididamente considera que cada programa de mentoría necesita tener este documento de estructura central en posición, ya que en esencia influye en cada decisión que tome un programa en el futuro (es por eso que está incluido en la sección “Planificación y diseño del programa” que comienza en la página 78).

Un modelo lógico puede ilustrar aún más esta acción al mostrar las entradas, salidas y resultados a corto y largo plazo que resultan de la implementación del programa. Estos tipos de representaciones gráficas de los servicios y resultados del programa pueden ser especialmente útiles para comunicarse con las partes interesadas o para buscar financiación.

Su teoría del cambio será fundamental para determinar cómo se aplicarán a su programa los Referentes y las Mejoras de los *Elementos*. Ningún programa se ajustará a todas las prácticas recomendadas en esta edición, pero una comprensión clara de su teoría del cambio lo ayudará a determinar cuándo ciertas prácticas específicas se pueden aplicar a su programa y el grado de esfuerzo y detalle que tendrá que implementar para que su programa tenga el impacto deseado.

Entonces, mientras lea estas prácticas recomendadas, piense en lo importante que es cada una para lo que su programa está tratando de lograr. Todos estos Referentes y Mejoras se basan en investigaciones pertinentes, la sabiduría de los profesionales y los principios de seguridad juvenil. Pero solo usted puede determinar el grado en que pueden influir en el logro de los objetivos y resultados de su programa.



Mentoría: la mentoría se lleva a cabo entre personas jóvenes (es decir, aprendices) y personas mayores o con más experiencia (es decir, mentores) que actúan en una capacidad de ayuda no profesional para brindar apoyo basado en relaciones, que beneficia a una o más áreas del desarrollo del aprendiz.

Programa de mentoría: una organización o agencia (a menudo sin fines de lucro) cuya misión consiste en conectar mentores y aprendices y supervisar y apoyar la relación a lo largo del tiempo.

Modelo del programa: el marco y la estructura organizativa bajo la cual se brinda mentoría a los jóvenes. Los modelos comunes incluyen un adulto con un joven, la mentoría grupal (muchos adultos que trabajan con grupos de jóvenes) y la mentoría entre pares (en la que los jóvenes mayores o casi de la misma edad sirven como mentores). Estos modelos también pueden integrarse en otros servicios juveniles proporcionados por la organización.

Marco del programa: con mayor frecuencia se refiere a la ubicación o al modo de prestación del servicio. Los ejemplos incluyen mentoría basada en la comunidad, en un sitio o en la escuela y e-mentoring (en la cual los mentores y los jóvenes interactúan principalmente en línea).

Práctica basada en pruebas: un marco para diseñar y brindar servicios en los que la información derivada de la investigación se combina con otras formas de “pruebas”, como la experiencia del profesional y las perspectivas del cliente, para llegar a soluciones óptimas para los clientes y producir los resultados más impactantes.

Investigación: investigaciones científicas de los resultados del programa, así como los moderadores y mediadores de esos resultados. La investigación de mentoría puede ser cualitativa (como analizar las reflexiones de los participantes sobre su experiencia de mentoría) o cuantitativa (como analizar los datos escolares de los aprendices). Para el propósito de este documento, se hizo hincapié en la investigación experimental que incluía grupos de control o de comparación de jóvenes.



ESTÁNDAR 1

RECLUTAMIENTO

Reclute mentores y aprendices apropiados describiendo de manera realista los objetivos y resultados esperados del programa.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de Referentes que se enumeran en este Estándar.

Foto cortesía de The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania,
© Renee Rosensteel, utilizada con permiso



REFERENTESⁱⁱ

RECLUTAMIENTO DE MENTORES

- R.1.1 El programa se involucra en estrategias de reclutamiento que retratan de manera realista los beneficios, las prácticas, el apoyo y los desafíos de la mentoría en el programa.
- R.1.2* El programa utiliza estrategias de reclutamiento que desarrollan actitudes y emociones positivas sobre la mentoría.
- R.1.3* El programa recluta mentores cuyas habilidades, motivaciones y antecedentes coinciden con los objetivos y la estructura del programa.
- R.1.4* El programa alienta a los mentores a ayudar con los esfuerzos de reclutamiento brindándoles recursos para pedirles a las personas que conocen, que cumplen con los criterios de elegibilidad del programa, que sean mentores.
- R.1.5* El programa entrena y alienta a los aprendices a identificar y reclutar mentores apropiados para ellos mismos, cuando sea relevante.

RECLUTAMIENTO DE PADRES O TUTORES

- R.1.6* El programa se involucra en estrategias de reclutamiento que retratan de manera realista los beneficios, las prácticas, el apoyo y los desafíos de ser asesorado en el programa.
- R.1.7 El programa recluta aprendices cuyas necesidades coinciden con los servicios ofrecidos por el programa.

MEJORASⁱⁱⁱ

RECLUTAMIENTO DE MENTORES

- M.1.1* El programa le comunica a los mentores sobre cómo la mentoría y el voluntariado pueden beneficiarlos.
- M.1.2 El programa tiene una declaración por escrito disponible públicamente que describe los requisitos de elegibilidad para los mentores en su programa.
- M.1.3* El programa utiliza múltiples estrategias para reclutar mentores (por ejemplo, la consulta directa, las redes sociales, los métodos tradicionales de comunicación masiva, las presentaciones, las referencias) de manera continua.

RECLUTAMIENTO DE PADRES O TUTORES

- M.1.4 El programa tiene una declaración escrita disponible al público que describe los requisitos de elegibilidad para los aprendices en su programa.
- M.1.5* El programa alienta a los aprendices a reclutar a otros compañeros para que sean aprendices cuyas necesidades coincidan con los servicios ofrecidos por el programa, cuando sea relevante.

ⁱⁱ N del T: Los "Referentes" en inglés se denominan "Benchmarks," por ende, la abreviación "R.1.1" que utilizamos a través de este documento, en todos los demás documentos de MENTOR en inglés empieza con una "B", es decir "B.1.1", etc.

ⁱⁱⁱ N del T: Las "Mejoras" en inglés se denominan "Enhancements," por ende, la abreviación "M.1.1" que utilizamos a través de este documento, en todos los demás documentos de MENTOR en inglés empieza con una "E", es decir "E.1.1", etc.



JUSTIFICACIÓN

La mayoría de los mentores que trabajan con jóvenes son voluntarios reclutados directamente por programas de mentoría. Si bien existe una escasez de investigación empírica disponible para guiar a los programas de mentoría en el reclutamiento de mentores, la investigación sobre el voluntariado y las organizaciones sin fines de lucro proporciona contribuciones significativas para comprender medios efectivos para reclutar y retener voluntarios en general. Por lo tanto, la sección de justificación de este Estándar se basa en gran medida en este conjunto más amplio de trabajo. Los hallazgos disponibles que son más relevantes para justificar las prácticas de reclutamiento de mentores provienen de la investigación sobre el reclutamiento de voluntarios para trabajar con organizaciones o en actividades donde la longevidad o la duración del servicio es importante. En conjunto, la literatura de investigación sobre la mentoría y el reclutamiento de voluntarios constituye una rica serie de recursos para brindar orientación y recomendaciones para ayudar a los programas de mentoría a participar en prácticas efectivas de reclutamiento.

Los programas de mentoría deben tener un plan de reclutamiento por escrito que incluya todas las políticas y los procedimientos utilizados para implementar las prácticas de Referentes (y las prácticas de Mejoras relevantes) incluidas en el Estándar de reclutamiento.

RECLUTAMIENTO DE MENTORES

Contenido de los materiales de reclutamiento

El contenido de los mensajes incorporados en los materiales de reclutamiento puede tener un efecto directo en el éxito de una campaña de *marketing*.

Por ejemplo, los mensajes de reclutamiento que son inexactos, engañosos o les falta información clave pueden resultar en el éxito del reclutamiento a corto plazo, pero en el fracaso del voluntario a largo plazo. El impacto de los mensajes se puede ver al examinar los factores asociados con las relaciones de mentoría fallidas. Por ejemplo, las expectativas incumplidas de los mentores pueden contribuir al final de relaciones de mentoría antes de lo anticipado.¹ Por lo tanto, es importante que los programas de mentoría describan de manera realista los requisitos, las recompensas y los desafíos de la mentoría durante la fase de reclutamiento **(R.1.1)**. Cuando los resultados imaginados no se logran de inmediato o toman una forma diferente a la que se esperaba originalmente, los mentores pueden decidir que la relación no satisface sus necesidades o pueden dudar de su eficacia o habilidad y, como consecuencia, pueden finalizar el emparejamiento prematuramente. Al reclutar mentores potenciales, es importante que los programas de mentoría establezcan expectativas realistas sobre lo que es una relación de mentoría y lo que puede lograr. Hablando en términos prácticos, una forma de establecer expectativas realistas para un posible mentor es proporcionarle requisitos de elegibilidad por escrito, como se sugiere en las Mejoras **(M.1.4)**.





Las barreras más comunes para el voluntariado son los informes de falta de tiempo, falta de interés y problemas de salud.² Es probable que haya poco que los esfuerzos de reclutamiento puedan hacer para motivar a los voluntarios a ser mentores cuando están ocupados, desinteresados o padeciendo problemas de salud. Sin embargo, abordar las barreras prácticas para la mentoría o las preocupaciones de los posibles mentores por adelantado, como el compromiso de tiempo involucrado, puede ayudar a superar esta barrera. La implementación de modelos innovadores de mentoría, como la mentoría electrónica; programas centrados en el contenido y con límite de tiempo; o los métodos basados en un sitio pueden ser estrategias que aborden directamente esta barrera de disponibilidad de tiempo limitada y potencialmente aumenten el voluntariado.

Al reclutar mentores potenciales, es importante que los programas de mentoría establezcan expectativas realistas sobre lo que es una relación de mentoría y lo que puede lograr.

Los materiales de marketing también pueden diseñarse para abordar otras preocupaciones prácticas de los voluntarios, como si se espera que utilicen o no gastos personales en la mentoría, definiendo las distancias geográficas involucradas y explicando el tiempo de viaje del mentor al aprendiz o al sitio de mentoría, además de abordar cualquier inquietud de seguridad que los voluntarios puedan tener sobre la mentoría. Esta información puede ayudar a establecer expectativas positivas realistas sobre la elección de la mentoría como un medio de voluntariado.³ Debido a que las limitaciones de tiempo son una barrera tan común para el voluntariado, para reclutar con éxito a mentores

potenciales, los programas de mentoría deben hacer varias cosas para abordar esta preocupación. Deben reducir las barreras para inscribir a nuevos mentores, de modo que los posibles voluntarios crean que será un proceso fácil inscribirse en la organización de mentoría y que podrán adaptar la mentoría a sus apretadas agendas.⁴

Las personas pueden sentirse más atraídas por una actividad u oportunidad de voluntariado en particular si piensan que recibirán entrenamiento y apoyo adecuados para ayudarles a ser eficaces en su función de voluntariado. En este caso, los materiales de reclutamiento deben informar a los mentores que tienen o pueden adquirir las habilidades básicas necesarias para ser un mentor efectivo.⁵ También deben ser informados de que recibirán suficiente entrenamiento y apoyo del programa de mentoría para ayudarlos a estar preparados, sentirse listos para iniciar la relación y sentirse eficaces como mentores.⁶



Los esfuerzos de reclutamiento podrían ser más exitosos si los mentores aprenden cómo la mentoría y el voluntariado pueden ser beneficiosos para ellos, tanto para las oportunidades de voluntariado a corto⁷ y a largo plazo **(M.1.1)**.^{8, 9, 10, 11, 12} Un beneficio general bien establecido del voluntariado es la



mejora del bienestar psicológico y conductual.^{13, 14} Además, hay beneficios específicamente asociados con ser un mentor, que incluyen tener interacciones agradables con los aprendices, sentirse satisfecho y realizado como mentor y recibir oportunidades de desarrollo profesional tanto a través del entrenamiento como mentores como la de ayudar a un protegido más joven.

Aunque no es cierto para todos los voluntarios, retratar la mentoría como una actividad divertida y alegre, así como anunciar las oportunidades que ofrece el programa de mentoría para acceder a salidas; eventos culturales, deportivos y relacionados con la comida; ceremonias de premios anuales; y oportunidades de reconocimiento pueden aumentar el interés de los individuos para ser voluntarios **(R.1.2)**.^{15, 16, 17}



Se han identificado seis motivaciones comunes para el voluntariado, que incluyen desarrollar y mejorar la carrera profesional, mejorar y enriquecer el desarrollo personal, ajustarse a las normas de otras personas cercanas, escapar de los sentimientos negativos, aprender nuevas habilidades y practicar habilidades poco utilizadas, y expresar valores relacionados con las creencias altruistas.¹⁸ Los

mentores informan que están muy motivados para aprender nuevas habilidades a través de la experiencia práctica de trabajar con jóvenes, así como a través de la satisfacción de sus objetivos altruistas al experimentar la gratificación de ver el crecimiento y el desarrollo de sus aprendices.¹⁹ Los materiales de *marketing* pueden reflejar estos mensajes con respecto a estos gratificantes y satisfactorios aspectos de la mentoría **(R.1.2 y R.1.3)**. Es más, los esfuerzos de reclutamiento pueden mejorarse adaptando el contenido de los mensajes de reclutamiento a las motivaciones de los posibles voluntarios.^{20, 21, 22, 23, 24} Además, los hallazgos sobre la motivación sugieren que los voluntarios con frecuencia tienen múltiples motivaciones,^{25, 26} lo cual sugiere que los mensajes de *marketing* podrían ser más exitosos cuando incluyen más de un objetivo para ser un mentor.

Las motivaciones para ser voluntario, en general, y para ser mentor, específicamente, pueden variar según la edad, el sexo, la cultura y otros factores. Por ejemplo, cada vez hay más pruebas que sugieren que los adultos y las mujeres de mediana edad y mayores pueden estar más motivados para ser voluntarios por razones sociales (por ejemplo, el voluntariado es valorado e importante para sus amigos, quienes también pueden ser voluntarios) que los voluntarios más jóvenes.^{27, 28, 29, 30, 31} Los adultos jóvenes pueden estar más motivados para ofrecerse como voluntarios por el altruismo o ayudar a otros y por las oportunidades de desarrollo personal.³² Una cosa a tener en cuenta es que, aunque los mensajes consistentes con los valores pueden mejorar el éxito del reclutamiento, la retención del mentor puede que no dependa de que las experiencias de mentoría sean consistentes con las motivaciones iniciales ya que, en tal caso, los mentores emparejados informan haber experimentado beneficios de mentoría no



anticipados.³³

Los programas de mentoría deben basarse en su reputación e imagen positivas para promover la mentoría como una actividad voluntaria convincente y valiosa

La imagen y la reputación de las organizaciones benéficas o sin fines de lucro también son factores importantes asociados con la atracción de voluntarios **(R.1.2)**. Muchas organizaciones sin fines de lucro compiten implícitamente por el tiempo y la atención de los voluntarios, por lo tanto, tener una imagen y reputación fuertes, positivas y no controvertidas en la comunidad puede contribuir positivamente a los esfuerzos de reclutamiento y al compromiso con la organización de mentoría.^{34, 35, 36, 37} Los programas de mentoría deben basarse en su reputación e imagen positivas para promover la mentoría como una actividad voluntaria convincente y valiosa.³⁸ Además, el reclutamiento y la retención de mentores pueden mejorarse si los mentores comparten las creencias, los objetivos y los valores fundamentales de la organización, lo cual se ha encontrado que es muy motivador para los empleados.³⁹ Se debe alentar a las organizaciones de mentoría a comunicar su misión al público en general y a posibles mentores para generar interés y compromiso.

La investigación sobre el reclutamiento de voluntarios sugiere que, además de ser claro y realista, el tono de los materiales de reclutamiento probablemente sea importante para atraer mentores dedicados y confiables **(R.1.2)**. Las expectativas emocionales positivas predicen la persistencia de los voluntarios, lo cual sugiere que, al representar la mentoría como una actividad satisfactoria y gratificante, se puede mejorar el reclutamiento y la

retención del mentor.⁴⁰

Público objetivo de los esfuerzos de reclutamiento

Pocas organizaciones de mentoría pueden permitirse el tiempo y los costos de evaluar a un gran número de solicitantes inapropiados. Por lo tanto, los materiales de reclutamiento deben diseñarse para atraer e involucrar un público objetivo apropiado cuyas habilidades y motivaciones coincidan mejor con los objetivos y la estructura del programa de mentoría **(R.1.3)**. Esta información sobre los criterios de elegibilidad para ser un mentor en el programa debe comunicarse de manera clara y pública para evitar malentendidos por parte de los mentores, y debe utilizarse de manera óptima para equilibrar el tiempo y el esfuerzo del personal relacionado con las actividades de reclutamiento **(M.1.2)**. Es particularmente importante que los programas de mentoría a corto plazo se definan por sí mismos y luego articulen públicamente a su deseado público objetivo de mentores porque los adultos que se ofrecen como voluntarios para este tipo de programas pueden no estar particularmente dedicados a la misión del programa a largo plazo. En cambio, los posibles mentores pueden estar interesados en el programa, pero con un interés más centrado en conocer información específica sobre las actividades que realizarán como voluntarios.⁴¹

Los materiales de reclutamiento deben diseñarse para atraer e involucrar a un público objetivo apropiado cuyas habilidades y motivaciones coincidan mejor con los objetivos y la estructura del



programa de mentoría.

Algunos programas de mentoría sirven a poblaciones muy específicas de jóvenes (por ejemplo, niños con un padre encarcelado, niños con discapacidad de aprendizaje o trastorno por déficit de atención) y buscan mentores con experiencia particular o relacionada con las características de la población específica. Reclutar mentores que hayan tenido o tengan experiencias similares con la población de aprendices puede resultar en que los aprendices desarrollen un vínculo más cercano con alguien que creen que es similar en una forma importante para ellos, y estos mentores pueden servir como “mensajeros creíbles” de información y apoyo.

Algunos grupos de voluntarios con cierta edad pueden ser más adecuados para servir como mentores que otros. Por ejemplo, los jóvenes emparejados con estudiantes de edad universitaria tenían más probabilidades de terminar prematuramente que los aprendices emparejados con mentores mayores.⁴² Las circunstancias cambiantes de la vida, las presiones académicas y, en general, los horarios ocupados pueden dificultar que los estudiantes universitarios cumplan con su compromiso de mentoría. Por lo tanto, los programas de mentoría pueden querer enfatizar el reclutamiento de estudiantes universitarios como mentores, particularmente cuando la duración del emparejamiento es una preocupación primordial.

La importancia de la función de mentoría se puede publicitar a una amplia gama de grupos comunitarios, como organizaciones religiosas y cívicas.

Además, algunas poblaciones de individuos son

más propensas a ser voluntarias que otras y los programas pueden decidir dirigirse a ellas. Por ejemplo, las encuestas de voluntarios sugieren que las personas casadas o que conviven con alguien son más propensas a ser voluntarias que las solteras. Las personas que están mejor educadas y reciben mayores ingresos tienen más probabilidades de ser voluntarias.^{43, 44} Por otro lado, las personas mayores que trabajan a tiempo parcial tienen más probabilidades de ser voluntarias que las personas jubiladas o las que trabajan a tiempo completo o las personas de mediana edad.^{45, 46} Asimismo, en una gran encuesta nacional, es más probable que los voluntarios sean ciudadanos en lugar de inmigrantes, más educados, más ricos y propietarios de viviendas.⁴⁷ Los programas de mentoría podrían considerar dirigirse a estas poblaciones para reclutar rápidamente voluntarios y es probable que tengan que reducir las barreras de la mentoría para dirigirse a poblaciones que tienden a ofrecerse como voluntarios con menos frecuencia.

Métodos de reclutamiento

Los programas de mentoría a menudo informan que no tuvieron éxito y se encontraron con muchos desafíos al tratar de atraer a mentores nuevos y adecuados. La investigación sobre el reclutamiento de voluntarios brinda alguna orientación para mejorar la efectividad de las estrategias de reclutamiento. Específicamente, tres estrategias pueden ayudar a los programas de mentoría a aumentar su grupo de mentores potenciales.

Primero, el voluntariado en general aumenta cuando las personas reciben un pedido directo de gente que ya conocen para que participen en una actividad de voluntariado.⁴⁸ Este tipo de conexiones personales promueven una visión positiva de la organización y la actividad de voluntariado.⁴⁹ Este vínculo se ha establecido para que sea efectivo



en el sector laboral y podría ser ampliamente aplicable para los esfuerzos de reclutamiento de mentores.⁵⁰ En un estudio cualitativo, no revisado por pares, sobre el reclutamiento de mentores, el reclutamiento de boca en boca fue citado como la estrategia de reclutamiento más efectiva.⁵¹ Se puede pedir a los mentores ayuda y entrenamiento para usar este método de reclutamiento de boca en boca para ayudar a aumentar el grupo de mentores elegibles, apropiados y potenciales para el programa. Dado que los mentores ya están participando exitosamente en el programa de mentoría, se les puede animar a ser embajadores del programa con las personas que conocen y en las que confían **(R.1.4)**. Es importante brindarles a los mentores de reclutamiento recursos para ayudarlos en sus esfuerzos de reclutamiento, de modo que sus mensajes incorporen información clave y precisa sobre el programa y la experiencia de mentoría **(R.1.1)**.

El reclutamiento de boca en boca también ayuda a los voluntarios a tener un rol y una identidad definidos dentro de su organización de mentoría. Cuando el papel de ser un mentor se integra en las opiniones de los voluntarios sobre sí mismos, ayuda a involucrar a los posibles voluntarios rápidamente y aumenta su compromiso con la organización y experiencia del voluntario.^{52, 53} La actitud de verse como un mentor puede ser fomentada por la organización de mentoría de varias maneras, comenzando con los esfuerzos de reclutamiento de la organización. Una forma de anunciar la importancia del rol de mentoría podría ser comunicarlo directamente en los materiales de *marketing*. Además, transmitir la importancia de la función de mentoría se puede publicitar a una amplia gama de grupos comunitarios, como organizaciones religiosas y cívicas. De esta manera, el programa de mentoría puede facilitar que la mentoría sea



una parte normal y esperada de la membresía en el grupo comunitario y así atraer a más voluntarios.⁵⁴

Al tratar de integrar el voluntariado para mentorizar en la cultura y las normas de un grupo comunitario, una precaución es evitar crear una cultura de “voluntariado obligatorio”. Existe el problema potencial de que el uso de una estrategia sutilmente coercitiva podría ser contraproducente para algunos grupos de mentores. Este tipo de motivación impuesta externamente para mentorizar podría inhibir el desarrollo de una identidad del rol de voluntario, lo cual se ha encontrado que es críticamente importante en la retención de voluntarios con motivación interna.^{55, 56, 57} En otras palabras, elegir ser voluntario en lugar de ser requerido a hacerlo puede tener efectos positivos a largo plazo en la longevidad del mentor. Notablemente, no siempre es el caso que el voluntariado requerido se asocie con resultados negativos. Por ejemplo, el servicio comunitario requerido por los adolescentes se ha asociado con un sinnúmero de resultados positivos de comportamiento y académicos que también se han encontrado cuando el servicio comunitario es voluntario.⁵⁸ Además, requerir el voluntariado podría ser beneficioso en el reclutamiento de



voluntarios con motivación extrínseca al brindarles recompensas externas por ser voluntarios.

En segundo lugar, la investigación sugiere otro método o estrategia práctica para usar en los esfuerzos de reclutamiento que implica entrenar a los aprendices para identificar y reclutar mentores apropiados para su programa o para sus vidas **(R.1.5)**.⁵⁹ Este método a veces se denomina Mentoría Iniciada por Jóvenes. Un ejemplo de un momento en que este método puede ser adecuado para el reclutamiento de mentores es cuando los jóvenes están llegando a la edad en la que se deben preparar para dejar el acogimiento de menores. En este momento vulnerable en la vida de un adolescente, todavía necesitan apoyo, consejos, compañía y amistad con un adulto que se preocupe por ellos; sin embargo, muchos programas de mentoría terminan a los dieciocho años, el momento en que los jóvenes dentro del sistema de acogimiento de menores pueden necesitar más el apoyo de un mentor durante su transición a la edad adulta.

Los adultos necesitan ver un anuncio de una organización o programa en un horario regular y varias veces antes de tomar la decisión de ser mentores.

Tercero, aunque parezca obvio, la evidencia creciente sugiere que los programas de mentoría deberían usar más de un método para el reclutamiento y que estos mensajes de reclutamiento deben ser recibidos por posibles mentores en múltiples ocasiones **(M.1.3)**. Los adultos necesitan ver un anuncio de una organización o programa en un horario regular y varias veces antes de tomar la decisión de ser mentores. Se necesita

profundizar y aumentar el compromiso para ser un mentor a través de recordatorios continuos y esfuerzos de reclutamiento. Este proceso requiere llamar la atención de alguien, estimular su curiosidad positiva para ayudar, presentarle los beneficios y requisitos del programa de mentoría, completar una solicitud, ser seleccionado, recibir entrenamiento y, en última instancia, ser emparejado con un aprendiz. La mayoría de los adultos requieren un período de tiempo antes de tomar este tipo de decisión, ya que requiere un compromiso a largo plazo. Por lo tanto, los programas deben contar con el tiempo suficiente para que los mentores contemplen si la mentoría es una buena opción para sus objetivos, estilo de vida e intereses, para que puedan decidir activa y cuidadosamente iniciar una relación de mentoría.

RECLUTAMIENTO DE APRENDICES Y PADRES O TUTORES

Contenido de los materiales de reclutamiento

Los aprendices informan con frecuencia que no saben qué esperar de un programa de mentoría y/o de una relación de mentoría.⁶⁰ Por lo tanto, cuando se recluta a los aprendices para participar en un programa de mentoría, es importante brindarles información sobre qué es la mentoría y cómo puede ser de ayuda para ellos **(R.1.6)**.

Los programas deberían considerar crear una serie de materiales de reclutamiento en varios idiomas para distribuirlos a las familias donde el inglés no es el primer idioma del hogar.



El personal del programa también debe preguntar sobre las expectativas de los posibles aprendices acerca de ser mentorizados y sobre el programa de mentoría. De esta manera, el personal del programa puede ayudar a los futuros aprendices a desarrollar expectativas positivas y realistas. Es igualmente importante que los aprendices y sus padres o tutores estén bien informados sobre la mentoría y los requisitos del programa como mentores. Si la experiencia de mentoría no es lo que los aprendices y sus padres o tutores esperan, entonces pueden terminar o sabotear la relación de mentoría tan fácilmente como un mentor. Por lo tanto, los materiales de reclutamiento deben reflejar con precisión los beneficios, las prácticas, el apoyo y los desafíos de ser asesorado en el programa.



Los programas deberían considerar crear una serie de materiales de reclutamiento en varios idiomas para distribuirlos a las familias donde el inglés no es el primer idioma del hogar **(M.1.4)**.

Público objetivo de los esfuerzos de reclutamiento

Dado que la mayoría de los programas de mentoría tienen una misión clara, metas y un público objetivo

de aprendices, se sugieren esfuerzos específicos para reclutar aprendices **(R.1.7)**. Del mismo modo, los materiales de reclutamiento de aprendices deben incluir información sobre quién es elegible para participar en el programa de mentoría **(M.1.2)**. Este enfoque puede reducir el tiempo del personal dedicado a los esfuerzos de reclutamiento, así como a la selección de posibles aprendices, ya que el grupo de aprendices disponible debería incluir un mayor porcentaje de solicitantes apropiados.

Los programas de mentoría grupales deben ser cautelosos al reclutar y juntar a un gran porcentaje de jóvenes de alto riesgo que participan en comportamientos agresivos, delincuentes, de riesgo sexual o de abuso de sustancias. Una creciente serie de investigaciones sugiere que cuando los jóvenes desviados o de alto riesgo se agrupan en entornos terapéuticos o residenciales, pueden influirse negativamente entre sí, a menudo denominado entrenamiento de desviación. De hecho, estos comportamientos pueden empeorar con el tiempo.⁶¹ En otras palabras, se ha demostrado que el comportamiento desviado es coercitivo y contagioso.⁶² Es importante tener en cuenta que los efectos negativos del entrenamiento de desviación no se limitan al comportamiento de alto riesgo. De hecho, se ha encontrado contagio entre pares para otros comportamientos como la depresión y la obesidad, lo cual sugiere que los programas de mentoría grupales deberían reclutar en términos generales y evitar agrupar a los jóvenes que tienen comportamientos desviados similares. Es más, debido a los fuertes efectos contagiosos de la influencia desviada de los compañeros, los programas de mentoría que sirven principalmente a jóvenes delincuentes o violentos deberían



considerar evitar participar en cualquier mentoría grupal o programación de actividades grupales.

Métodos de reclutamiento

Los programas pueden alentar a sus aprendices a reclutar a otros compañeros cuyas necesidades coincidan con los servicios ofrecidos por el programa **(M.1.5)**. Así como los mentores pueden servir como embajadores del programa, los aprendices y sus padres o tutores también pueden desempeñar un papel de reclutamiento para



ayudar a identificar y atraer posibles aprendices apropiados.

EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

Existen varias prácticas de Referentes que tienen excepciones razonables o factores especiales a tener en cuenta al poner en funcionamiento su implementación. Uno que tiene al menos una excepción razonable es R.1.5, que se refiere a que los aprendices contribuyan a identificar y reclutar mentores para ellos mismos. Algunos programas

de mentoría pueden encontrar esta práctica inadecuada para su población de aprendices o inconsistente con su modelo. Por ejemplo, los aprendices que son niños o adolescentes pueden no tener la red social, la capacidad o la autoeficacia necesaria para reclutar mentores. Por lo tanto, asignar un mentor a los jóvenes en este rango de edad puede ser más apropiado para el desarrollo. Además, en algunos programas, los mentores son empleados remunerados que son reclutados y capacitados para un trabajo. Este modelo de programa de mentoría pago puede no ser adecuado para que los aprendices ayuden con el reclutamiento de mentores.

Un modelo de programa que también tiene al menos una excepción razonable es un modelo de mentoría que solo utiliza la mentoría iniciada por jóvenes (YIM, por sus siglas en inglés). En un modelo YIM, los jóvenes están capacitados y reciben apoyo para pedirle a alguien en su red social que sirva como su mentor. Este modelo que involucra a aprendices haciendo reclutamiento de mentores sería lógicamente inconsistente con R.1.4 en el que se espera que un programa de mentoría aliente a los mentores a ayudar con los esfuerzos de reclutamiento.

REFERENCIAS



1. Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-354.
2. Sundeen, R. A., Raskoff, S. A., Garcia, M. C. (2007). Differences in perceived barriers to volunteering to formal organizations. *Nonprofit Management & Leadership*, 17(3), 279-300.
3. Wymer, Walter W. Jr., & Starnes, R. J. (2001), Conceptual Foundations and practical guidelines for recruiting volunteers to serve in local nonprofit organizations: Part I. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 9(1/2), 63-96.
4. Okun, M. A., & Sloane, M. S. (2002). Application of planned behavior therapy to predicting volunteer enrollment by college students in a campus-based program. *Social Behavior and Personality*, 20(3), 243-250.
5. Okun & Sloane, 2002.
6. Greenslade, J. H., & White, K. M. (2005). The prediction of above-average participation in volunteerism: A test of the theory of planned behavior and the Volunteers Function Inventory in older Australian adults. *The Journal of Social Psychology*, 145(2), 155-172.
7. Bennett, R., & Kottasz, R. (2000). Advertisement style and the recruitment of charity volunteers. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 8(20), 45-63.
8. MacNeela, P. (2008). The give and take of volunteering: Motives, benefits, and personal connections among Irish volunteers. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 19(2), 125-139.
9. Penner, L. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-467.
10. Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for international volunteering among young adults in Switzerland. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 16, 109-122.
11. Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(5), S308-S318.
12. Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248.
13. Piliavin, J., & Siegl, M. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450-464.
14. Schmidt, J., Shumow, L., & Kackar, H. (2006). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 127-140.
15. Callow, M. (2004). Identifying promotional appeals for targeting potential volunteers: An exploratory study on volunteering motives among retirees. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 9(3), 261-274.
16. Jamison, I. R. (2003). Turnover and retention among volunteers in human service agencies. *Review of Public Personnel Administration*, 23(2), 114-132.
17. Karl, K. A., Peluchette, J. V., & Hall, L. M. (2008). Give them something to smile about: A marketing strategy for recruiting and retaining volunteers. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 20(1), 71-96.
18. Clary, M. G, Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, R. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (June), 1516-30.
19. Strapp, C. M., Gilles, A. W., Spalding, A. M., Hughes, C. T., Baldwin, A. M., Guy, K. L., ... Lamb, A. D. (2014). Changes in mentor efficacy and perceptions following participation in a youth mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 190-209.
20. Burns, D. J. (2011). Motivations to volunteer and benefits from service learning: An exploration of marketing students. *Journal of Advancement of Marketing Education*, 18, 10-23.
21. Caldarella, P., Gomm, R. J., Shatzer, R. H., & Wall, D. G. (2010). School-based mentoring: A study of volunteer motivations and benefits. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(2), 199-216.
22. Clary, M. G, Snyder, M., Ridge, R., Miene, R., & Haugen, J.A. (1994). Matching messages to motives in persuasion: A functional approach to promoting volunteerism. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1129-1149.
23. Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671-687.
24. Smith, D. M., Omoto, A. M., & Snyder, M. (2001, June). *Motivation matching and recruitment of volunteers: A field study*. Presented at the annual meetings of the American Psychological Society, Toronto, Canada. Cited on Page 12 of M. Snyder, & A. M. Omoto (2009). Who gets involved and why? The psychology of volunteerism. *Youth Empowerment and Volunteerism: Principles, Policies and Practices*, 3-26.
25. Clary, M. G., & Snyder, M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 156-159.
26. Evans, T. (2005). How does mentoring a disadvantaged young person impact on the mentor? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3, 17-30.
27. Bowen, D. J., Andersen, M. R., & Urban, N. (2000). Volunteerism in a community-based sample of women aged 50-80 years. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1829-1842.
28. Greenslade & White, 2005.



29. Ibrahim, N. A., & Brannen, D. M. (1997). Implications of gender differences on the motivations to volunteer in hospitals. *Journal of Social Service Research, 22*(4), 1-18.
30. Morrow-Howell, N., & Mui, A. (1989). Elderly volunteers: Reasons for initiating and terminating service. *Journal of Gerontological Social Work, 13*(3-4), 21-34.
31. Omoto, A. M., & Snyder, M. (1990). Basic research in action: Volunteerism and society's response to AIDS. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*(1), 152-165.
32. Shields, P. O. (2009). Young adult volunteers: Recruitment appeals and other marketing considerations. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 21*(2), 139-159.
33. Caldarella et al., 2010.
34. Bendapudi, N. Singh, S. N., & Bendapudi, V. (1996). Enhancing helping behavior: An integrative framework for promotion planning. *Journal of Marketing, 60* (July), 33-49.
35. Grube, J. & Piliavin, J. A. (2000). Role identity, organizational experiences, and volunteer experiences. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1108-1120.
36. Harvey, J. W. (1990). Benefit segmentation for fund raisers. *Journal of the Academy of Marketing Science, 18*(1), 77-86.
37. Penner, 2002.
38. Briggs, M., Landry, T., & Wood, C. (2007). Beyond just being there: An examination of the impact of attitudes, materialism, and self-esteem on the quality of helping behavior in youth volunteers. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 18*(2), 27-45.
39. Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 224-247.
40. Barraza, J. A. (2011). Positive emotional expectations predict volunteer outcomes for new volunteers. *Motivation and Emotions, 35*, 211-219.
41. Bennett & Kottasz, 2001.
42. Grossman, J. R., Chan, C., Schwartz, S., & Rhodes, J. M. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology, 49*, 43-54.
43. Smith, J. D. (1998). *The 1997 National Survey of Volunteering*. London, Institute for Volunteering Research.
44. Sundeen, Raskoff, & Garcia, 2007.
45. Fischer, L. R., Mueller, D. P., & Cooper, P. W. (1991). Older volunteers: A discussion of the Minnesota Aging Study. *Gerontologist, 31*, 183-194.
46. Sundeen, Raskoff, & Garcia, 2007.
47. Sundeen, Raskoff, & Garcia, 2007.
48. Independent Sector. (1996). America's teenage volunteers: Civic participation begins early in life. Retrieved from <http://www.independentsector.org/programs/research/teenvolun1.pdf>
49. MacNeela, 2008.
50. Van Hoye, G., & Lievens, F. (2009). Tapping the grapevine: A closer look at word-of-mouth as a recruitment source. *Journal of Applied Psychology, 94*(2), 341.
51. Furano, K., Roaf, P. A., Styles, M. R., & Branch, A. Y. (1993). *Big Brothers/Big Sisters: A study of program practices*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=162037>
52. Grube & Piliavin, 2000.
53. Withers, M., Browner, C. H., & Aghaloo, T. (2013). Promoting volunteerism in global health: Lessons from a medical mission in northern Mexico. *Journal of Community Health, 38*(2), 374-384.
54. Finkelstein, M. A., Penner, L. A., & Brannick, M. T. (2005). Motive, role identify, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality, 33*(4), 403-418.
55. Callero, P. L., Howard, J. A., & Piliavin, J. A. (1987). Helping behavior as role behavior: Disclosing social structure and history in the analysis of prosocial action. *Social Psychology Quarterly, 50*, 247- 256.
56. Finkelstein, M. A. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences, 46*, 653-658.
57. Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, M. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science, 10*, 59-64.
58. Schmidt, Shumow, & Kackar, 2006.59 Schwartz, S. M. O., Rhodes, J. M., Spencer, R., & Grossman, J. R. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal of Community Psychology, 52*(1-2), 155-69.
59. Missing
60. Spencer, 2007.
61. Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. M. (Eds.). (2007). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions*. Guilford Press.
62. Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189.



ESTÁNDAR 2

SELECCIÓN

Seleccionar posibles mentores y determinar si tienen el tiempo, el compromiso y las cualidades personales para ser un mentor seguro y eficaz, y seleccionar posibles aprendices, y sus padres o tutores, para determinar si tienen el tiempo, el compromiso y el deseo de ser efectivamente mentorizados.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de los Referentes que se enumeran en este Estándar.



REFERENTES

SELECCIÓN DE MENTORES

- R.2.1* El programa ha establecido criterios para aceptar mentores en el programa, así como criterios para descalificar a mentores solicitantes.
- R.2.2 Los mentores potenciales completan una solicitud por escrito que incluye preguntas diseñadas para ayudar a evaluar su seguridad y aptitud para guiar a un joven.
- R.2.3 El programa realiza al menos una entrevista cara a cara con cada mentor potencial que incluye preguntas diseñadas para ayudar al programa a evaluar su aptitud para orientar a un joven.
- R.2.4 El programa lleva a cabo una verificación exhaustiva de antecedentes penales de potenciales mentores adultos, incluida la búsqueda en una base de datos nacional de antecedentes penales, junto con registros de delincuentes sexuales y de abuso infantil y, cuando corresponda, registros de conducción.
- R.2.5 El programa realiza entrevistas de verificación de referencias con varios adultos que conocen al solicitante (idealmente, tanto referencias personales como profesionales), que incluyen preguntas para ayudar a evaluar su aptitud para guiar a un joven.
- R.2.6* Los posibles mentores acuerdan por escrito un compromiso mínimo de un año (del calendario o el año escolar) para la relación de mentoría, o un compromiso de tiempo mínimo requerido por el programa de mentoría.

- R.2.7* Los posibles mentores acuerdan por escrito participar en reuniones cara a cara con sus aprendices que tienen un promedio mínimo de una vez por semana y un total de cuatro o más horas por mes durante el transcurso de la relación, o la frecuencia mínima y cantidad de horas que requiere su programa de mentoría.

SELECCIÓN DE APRENDICES

- R.2.8* El programa ha establecido criterios para aceptar a los jóvenes en el programa, así como criterios que descalificarían a un potencial participante juvenil.
- R.2.9 Los padres o tutor(es) completan una solicitud o formulario de referencia.
- R.2.10 Los padres o tutores otorgan un permiso informado para que su hijo participe.
- R.2.11* Los padres o tutores y los aprendices acuerdan por escrito un compromiso mínimo de un año (del calendario o del año escolar) para la relación de mentoría, o el compromiso de tiempo mínimo requerido por el programa de mentoría.
- R.2.12 Los padres o tutores y los aprendices acuerdan por escrito que los aprendices participan en reuniones cara a cara con sus mentores que promedian un mínimo de una vez por semana y un total de cuatro o más horas por mes durante el curso de la relación, o con una frecuencia mínima y la cantidad de horas que requiere el programa de mentoría.



MEJORAS

SELECCIÓN DE MENTORES

- M.2.1 El programa utiliza verificaciones de antecedentes penales nacionales del FBI basadas en huellas digitales.
- M.2.2* El programa realiza al menos una visita al hogar de cada mentor potencial, especialmente cuando las parejas pueden llegar a reunirse en el hogar del mentor.
- M.2.3* El programa realiza verificaciones exhaustivas de antecedentes penales de todos los adultos que viven en el hogar de los mentores potenciales, incluidas búsquedas en una base de datos nacional de antecedentes penales junto con registros de delincuentes sexuales y de abuso infantil, cuando las parejas pueden llegar a reunirse en el hogar del mentor.
- M.2.4 Los programas basados en la escuela evalúan el interés de los mentores en mantener el contacto con sus aprendices durante los meses de verano (después del cierre del año escolar académico) y ofrecen asistencia a las parejas para mantener el contacto.
- M.2.5* Los programas que utilizan mentores adultos priorizan la aceptación de solicitantes mentores mayores de edad universitaria.
- M.2.6* El programa utiliza herramientas y prácticas de detección basadas en evidencia para identificar a las personas que tienen actitudes y creencias que respaldan las relaciones seguras y efectivas de mentoría.

M.2.7* Los aprendices completan una solicitud (ya sea escrita o verbalmente).

M.2.8* Los aprendices dan su consentimiento por escrito y aceptan participar en su programa de mentoría.

SELECCIÓN DE APRENDICES



JUSTIFICACIÓN

Los servicios juveniles basados en el voluntariado, como la mentoría, se consideran contextos potencialmente “de alto riesgo” para la ocurrencia de abuso.¹ Las prácticas incluidas en este Estándar están diseñadas para mantener seguros a todos los participantes del programa. Además, estas prácticas están diseñadas para aumentar la probabilidad de que todas las personas atendidas por el programa de mentoría sean adecuadas y se comprometan a hacer de la relación de mentoría una experiencia positiva. Los programas de mentoría deben tener un plan escrito de evaluación que incluya todas las políticas y los procedimientos utilizados para implementar las prácticas de referencia (y las prácticas de mejora relevantes) incluidas en el Estándar de reclutamiento.

ENFATIZAR LA SEGURIDAD

La mayoría de los Referentes y las Mejoras bajo este Estándar están principalmente al servicio de los participantes del programa, especialmente los jóvenes, para que no corran peligro durante su transcurso en el programa. Varios de los Referentes **(R.2.2, R.2.3, R.2.4 y R.2.5)** apoyan las prácticas del programa para determinar que los mentores voluntarios son personas seguras y adecuadas para trabajar con niños.² Esto comienza con la **solicitud del mentor (R.2.2)**, que reúne, entre otras cosas, información crítica que se utiliza en otras prácticas relacionadas con la seguridad, como realizar verificaciones de antecedentes y hablar con referencias personales y profesionales.

La realización de **verificaciones de antecedentes penales (R.2.4)** es la práctica que la mayoría de los programas enfatizan en el proceso de selección de mentores, pero también es la que puede crear la mayor confusión y preguntas.

Desafortunadamente, las reglas y los procesos para llevar a cabo verificaciones de antecedentes penales para voluntarios varían de estado a estado, lo que dificulta la emisión de un Referente general sobre estas verificaciones que se pueda aplicar a todos los programas de mentoría a través de Estados Unidos. Pero hacer estos controles es esencial para la seguridad de los participantes, y se alienta a los programas a realizar el control más exhaustivo posible de los depósitos de antecedentes penales según las leyes de su estado. Es importante tener en cuenta que, para los voluntarios adultos, la información de antecedentes penales juveniles generalmente está sellada o eliminada. Se puede observar en un registro que hay información que fue borrada del récord de un individuo, pero la naturaleza del delito puede no estar disponible. Los delitos cometidos antes de los dieciocho años se difunden al público solo cuando la persona fue detenida por un delito que sería grave si fuera cometido por un adulto. Por estos motivos, es importante completar la información de fondo recopilada sobre un posible voluntario mediante la obtención de información de otras fuentes, como realizar visitas a domicilio **(M.2.2)** y obtener referencias personales **(R.2.5)**.





Para enfatizar aún más la importancia de las verificaciones exhaustivas, se recomienda que los programas utilicen las verificaciones de antecedentes penales basadas en huellas digitales del FBI **(M.2.1)** siempre que sea posible. La base de datos del FBI contiene, en teoría, los antecedentes penales agregados de todos los tribunales federales, estatales, del condado y municipales. Sin embargo, incluso en este sistema puede haber registros faltantes o información inexacta. Debido a que las bases de datos de antecedentes penales son imperfectas, se alienta a los programas a consultar también los registros nacionales de delinquentes sexuales y de abuso infantil cuando se evalúen posibles mentores. Para los programas donde el mentor puede transportar a los jóvenes en su vehículo, también se deben verificar los historiales de manejo o los expedientes de vehículos motorizados **(R.2.4)**. También se alienta a los programas basados en la comunidad en los que los jóvenes pueden visitar ocasionalmente el hogar del mentor para que realicen verificaciones de antecedentes penales de otros adultos que viven en el hogar **(M.2.3)**. Si bien esta práctica puede parecer entrometida para el solicitante y conlleva más tiempo y costos para el personal, también puede ser crítica para identificar posibles peligros para la seguridad del aprendiz.

Las entrevistas con los mentores **(R.2.3)** son otro componente crítico del proceso de evaluación, ya que pueden revelar señales de alerta relacionadas con la seguridad y otra información que podría influir en la decisión de un programa de aceptar un mentor solicitante (por ejemplo, revelar antecedentes penales más allá de lo que se pueda encontrar en un expediente, verificar intereses personales problemáticos, descubrir una actitud negativa sobre la juventud). Realizar la entrevista en el hogar del potencial mentor (o al menos

visitarlo una vez como parte del proceso de selección) puede revelar aún más información sobre el individuo. Esta práctica **(M.2.2)** será más relevante para los programas basados en la comunidad donde el mentor y el aprendiz pueden reunirse ocasionalmente en el hogar del mentor. Los programas basados en un sitio también pueden considerar esta práctica, ya que puede brindar un vistazo a la vida del mentor fuera del programa y descubrir comportamientos inapropiados (por ejemplo, uso de drogas, actividades ilegales) o actitudes que lo hace inadecuado para trabajar con un niño, incluso en un entorno controlado basado en un sitio.

Los controles de referencias (R.2.5) también brindan información valiosa sobre la vida privada y profesional del potencial mentor y su aptitud para guiar a un niño. Esta práctica puede agregar información faltante o incompleta que no se aborda en las otras prácticas bajo este Estándar. Se recomienda que los programas hablen al menos con dos referencias no familiares, indagando sobre la vida familiar y laboral del solicitante, sus antecedentes, personalidad y posibles motivaciones para guiar a un niño.

Una de las tendencias recientes en el campo de la mentoría es el uso de profesionales en el papel de mentores para jóvenes. Muchos programas utilizan maestros, consejeros escolares y personal de los programas de desarrollo juvenil o de horario postescolar como mentores formales. Esto es a menudo un “agregado” voluntario además de sus deberes y responsabilidades laborales normales. En estos casos, estos profesionales a menudo se han sometido a una verificación de antecedentes penales como parte de su contratación en su puesto. Se alienta encarecidamente a los programas de mentoría que utilizan voluntarios



de este tipo a completar las otras prácticas de Referentes requeridas bajo este Estándar (entrevistas, verificaciones de referencias, etc.), incluso si no realizan una nueva verificación de antecedentes penales. Estas actividades aseguran que el programa realice su diligencia debida y aprenda más información sobre las motivaciones, el historial personal y la capacidad del individuo para cumplir con sus obligaciones como mentor. Independientemente de si la verificación de antecedentes penales se lleva a cabo por el programa de mentoría o por otra agencia que atiende a jóvenes (por ejemplo, la escuela o el programa positivo de desarrollo juvenil), los programas de mentoría deben considerar repetir la verificación de antecedentes de manera establecida y regular o utilizar los servicios de una herramienta de selección en vivo que realiza verificaciones de antecedentes penales actualizadas en tiempo real.

La realización de la entrevista en el hogar del posible mentor puede revelar aún más información sobre el individuo.

Los programas de mentoría deben seguir estos puntos de referencia relacionados con la seguridad, ya que la protección y el bienestar de los jóvenes y sus familias deben ser la consideración principal al ofrecer un servicio como la mentoría. Se alienta a los programas a pensar detenidamente sobre la información recopilada y revelada por estas prácticas y desarrollar criterios que excluyan a un mentor potencial³ de participar en el programa **(R.2.1)**. Las entrevistas, las verificaciones de referencia, las visitas al hogar y las verificaciones de antecedentes penales solo tienen valor si el programa sabe cómo interpretar la información y tiene políticas que rigen los tipos de información que prohibirían a algunos solicitantes ser voluntarios.

COMPROMISO Y APTITUD

Las prácticas adicionales de Referentes y Mejoras incluidas en el Estándar de selección se incluyen principalmente para garantizar que los participantes del programa sean adecuados y estén comprometidos con la experiencia de la mentoría, tal como lo define el programa. En primer lugar, los programas de mentoría deben determinar su público objetivo de mentores mediante el establecimiento de los parámetros y criterios para la aceptación de voluntarios **(R.2.1)**. Estas decisiones impulsarán tanto las prácticas de reclutamiento de mentores como los métodos y procedimientos de selección.

Los programas deben participar en prácticas que garanticen que todos los participantes, incluidos los jóvenes y sus padres o tutores, se comprometan a ver la relación a lo largo de su duración prevista, con énfasis en comprometerse con la duración mínima, la frecuencia y las horas totales de la relación de mentoría que son requeridos por el programa de mentoría **(R.2.6, R.2.7, R.2.11 y R.2.12)**.

Este compromiso es crítico por varias razones:

- Las relaciones de mentoría a más largo plazo se asocian sistemáticamente con más beneficios para los jóvenes que las relaciones a más corto plazo. Pruebas de la importancia de la duración de la relación han surgido de muchos estudios de modelos comunitarios y escolares de mentoría juvenil voluntaria.^{4, 5, 6, 7} Por ejemplo, en un estudio,⁸ los adolescentes que participaron en una relación que duró al menos doce meses tuvieron más beneficios positivos en comparación con los jóvenes en relaciones que duraron menos de doce meses. Otros estudios han confirmado el valor de reunirse con frecuencia y regularidad.⁹



- El aspecto más crítico de una relación de mentoría es que dure el tiempo previsto dentro del compromiso original.¹⁰ Terminar prematuramente un emparejamiento puede dar lugar a resultados negativos para el niño, ya que el aprendiz puede sentirse rechazado, abandonado o culpable de que un mentor no logre cumplir con su compromiso (especialmente si el emparejamiento termina repentinamente o en malos términos).¹¹
- Los emparejamientos que duran el tiempo prevista son un factor crítico para lograr los resultados del programa. Las relaciones de mentoría están destinadas a producir un cambio y crecimiento positivo medible en una persona joven. Los programas en los que un número significativo de emparejamientos no alcanzan su duración prevista tienen pocas posibilidades de alcanzar sus metas generales y los objetivos de resultados juveniles.



Si bien existe evidencia sustancial de que los emparejamientos más largos tienden a producir resultados más sólidos, el tema de la duración del emparejamiento “ideal” se vuelve más complicado cuando se consideran los objetivos, la teoría del cambio y la estructura de cualquier programa en

particular. Si bien la investigación consistentemente ha encontrado efectos sanos para los programas que duran un año calendario (o un año académico, en el caso de los programas basados en la escuela), hay ejemplos de programas específicos^{12, 13} que logran resultados significativos con relaciones de mentoría de una duración mucho más corta. Los programas pueden considerar la modificación de los Referentes que rigen la duración del emparejamiento y la frecuencia de las reuniones (**R.2.6, R.2.7, R.2.11 y R.2.12**), siempre que la menor duración haya dado resultados positivos en estudios de investigación empírica rigurosamente realizados, que la duración tenga sentido dada la teoría del cambio del programa, y que los participantes estén adecuadamente preparados para el cierre del emparejamiento. Es muy probable que este tipo de modificación en la duración e intensidad del programa se pueda aplicar a programas con objetivos muy específicos y limitados, como aquellos con énfasis en el uso de una relación de mentoría para impartir lecciones específicas o desarrollar habilidades puntuales (generalmente usando un plan de estudios definido, enseñado en un corto período de tiempo).





Hay varias otras prácticas, que se ofrecen aquí como Mejoras, que están diseñadas para promover o brindar información sobre la aptitud de los participantes para la experiencia de mentoría. Estas prácticas se basan en la noción de que algunas personas pueden tender a o ser más capaces de cumplir con sus compromisos y ajustarse más a los valores de un programa que otras:

- Mantener emparejamientos hechos durante el año escolar en contacto durante los meses de verano puede ser una forma de sostener el vínculo entre el mentor y el aprendiz y llevar el impacto de la mentoría al siguiente año escolar **(M.2.4)**.¹⁴
- La edad de los mentores, y los estilos de vida y compromisos que acompañan a ciertas edades, puede hacer que le sea difícil a algunas personas mantener una relación de mentoría. Por ejemplo, se ha encontrado que los emparejamientos con estudiantes en edad universitaria tienen más probabilidades de terminar prematuramente que aquellos en los que el aprendiz se junta con mentores mayores.¹⁵ Las circunstancias cambiantes de la vida, las presiones académicas y los horarios ocupados en general pueden dificultar a los voluntarios de edad universitaria en cumplir con sus compromisos de mentoría. Si bien los programas deben sentirse libres para reclutar mentores de todas las edades, si corresponde, pueden desenfatar el uso de estudiantes universitarios como mentores **(M.2.5)** cuando la duración y la coherencia del emparejamiento son una preocupación primordial, como en los programas que atienden a jóvenes con altos niveles de riesgo o quienes están en un punto de transición importante en sus vidas.
- Los programas también pueden considerar evaluar la aptitud de los mentores utilizando instrumentos validados que miden las características de las

personalidades y motivaciones de los voluntarios **(M.2.6)**. Estos tipos de instrumentos pueden ser útiles para determinar qué voluntarios podrían ser los más adecuados para los valores y las actividades de un programa. Ha habido varios ejemplos de uso de este tipo de herramientas en la literatura de mentoría. Por ejemplo, un estudio encontró que las respuestas de mentores colegas en la Escala de Interés Social predijeron la probabilidad de que esos mentores se reunieran regularmente con sus aprendices y se inscribieran para otro año en el programa.¹⁶ Otro encontró que los mentores que indicaron más sentimientos negativos hacia la juventud en su comunidad al comienzo de su participación, anticiparon el mal comportamiento de sus aprendices, interactuaron de manera más prescriptiva con esos aprendices y pueden haber tenido un impacto negativo en el rendimiento académico de esos aprendices.¹⁷

Existen otras herramientas de evaluación basadas en la investigación que también se pueden usar para evaluar el riesgo del mentor. Por ejemplo, hay varias herramientas de evaluación que afirman medir la comprensión de un voluntario de los límites sexuales apropiados e incluso estimar la probabilidad de que un mentor potencial tenga un comportamiento sexual inapropiado con un niño (o lo haya hecho en el pasado).

Los factores que los programas podrían considerar antes de utilizar uno o más de estos tipos de herramientas de selección incluyen el costo de la herramienta, la validez de la herramienta para lograr su objetivo de evaluación y el grado en que su programa podría necesitar ese nivel o tipo de evaluación. MENTOR no respalda formalmente el uso de ninguna herramienta de evaluación de mentor en particular; sin embargo, MENTOR alienta a los programas de mentoría a considerar el uso de



herramientas de selección, así como a examinar a fondo la información sobre estas herramientas antes de incorporarlas en su proceso de evaluación.

- Finalmente, los programas pueden considerar obtener el consentimiento por escrito de los aprendices con respecto a su participación en un programa de mentoría **(M.2.8)**. Esta práctica puede ser especialmente importante cuando los aprendices son referidos al programa por un tercero (por ejemplo, un padre, una maestra, un tribunal) y su participación puede no ser totalmente de su elección. Los jóvenes que han considerado la oportunidad y expresaron cierta disposición a participar son mucho más propensos a tener un emparejamiento exitoso que aquellos que no están entusiasmados o que realmente no han considerado lo que significaría su participación.

INFORMACIÓN PARA EL EMPAREJAMIENTO

Existen varias razones importantes para que los mentores **(R.2.2)**, los padres **(R.2.9)** y los aprendices **(M.2.7)** completen las solicitudes. En un nivel práctico, estas aplicaciones recopilan datos en caso de emergencia, así como información sobre cualquier alergia o medicamento que pueda afectar las reuniones del emparejamiento. Pero lo más importante, las aplicaciones deben estar diseñadas para brindar también información para crear emparejamientos efectivos, incluidas las ubicaciones y los horarios de cada miembro del emparejamiento. Esta información será instrumental para construir el grupo inicial de mentores elegibles para que coincida con un aprendiz al considerar la proximidad geográfica de cada miembro del emparejamiento entre sí, así como su disponibilidad y preferencias de programación. La aplicación también debe recopilar

información sobre las personalidades e intereses de los participantes. Dados los resultados consistentes y positivos para la juventud encontrados en los programas que combinan mentores y aprendices basados en intereses compartidos,¹⁸ aplicaciones completadas por mentores **(R.2.2)** y aprendices **(M.2.7)** deben incluir preguntas sobre sus pasatiempos, habilidades, intereses y objetivos para ayudar en el proceso de emparejamiento. Para los aprendices más jóvenes, los programas pueden considerar recopilar la información de esta aplicación a través de una entrevista, siempre y cuando registren las respuestas de los jóvenes y conserven la información como lo harían con una aplicación por escrito.



EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

Como se mencionó anteriormente, algunos programas pueden querer modificar los Referentes en este Estándar relacionados con la duración del emparejamiento y la frecuencia y duración de la reunión **(R.2.6, R.2.7, R.2.11 y R.2.12)**. Los programas pueden desviarse de estos Referentes siempre y cuando haya alguna prueba empírica



que respalde la idea de que la variación aún traerá resultados positivos para los aprendices (por ejemplo, combinar reuniones en persona con comunicaciones en línea o llamadas telefónicas; reunirse con menos frecuencia que una vez semana, pero con cada reunión durando más de una hora, en promedio). Pero, como regla general, los programas deben apuntar a cumplir con estas prácticas de Referentes para la duración del emparejamiento y la consistencia de la reunión, y desviarse solo cuando exista una razón clara para hacer lo contrario.

Pero incluso los programas basados en un sitio pueden considerar realizar una visita domiciliaria a los hogares de los mentores (M.2.2), ya que puede revelar información crítica de seguridad o aptitud.

Dos excepciones adicionales señaladas aquí se refieren a la vida familiar del mentor y los antecedentes de otros adultos que viven con el mentor **(M.2.2 y M.2.3)**. Los programas basados en un sitio, donde los aprendices no pueden visitar el

hogar del mentor, pueden elegir justificadamente eludir estas prácticas, especialmente la verificación de antecedentes de otros adultos que viven en el hogar. Pero incluso los programas basados en un sitio pueden considerar realizar una visita domiciliaria a los hogares de los mentores **(M.2.2)**, ya que puede revelar información crítica de seguridad o aptitud que no es descubierta durante otros procedimientos de selección.

Finalmente, para los programas de mentoría entre pares que utilizan mentores menores de dieciocho años, no es posible realizar verificaciones de antecedentes penales en los Estados Unidos. Los expedientes de delitos juveniles no están disponibles para fines de justicia no penal, y la mayoría de los expedientes están sellados. Los programas que usan mentores pares aún deben considerar el uso de otras prácticas de selección recomendadas aquí, incluso si las verificaciones de antecedentes penales no están disponibles o no son apropiadas.

REFERENCIAS



1. Wilson, M. K., & Beville, R. A. (2003). Preemployment and volunteer screening: Reducing the risk of child sexual abuse for social service agencies. *Families in Society*, 84(2), 179-184.
2. Kremer, S. M., & Cooper, R. (2014). Mentor screening and youth protection. In D. L. DuBois and M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd. Ed.) (411-425). Thousand Oaks, CA: SageM.
3. Kremer & Cooper, 2014.
4. Grossman, J. R., & Rhodes, J. M. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
5. Frecknall, P., & Luks, A. (1992). An evaluation of parental assessment of Big Brothers/Big Sisters of New York City. *Adolescence*, 27, 715-718.
6. Grossman, J. R., & Johnson, A. (1998). Assessing the effectiveness of mentoring programs. In J. R. Grossman (Ed.), *Contemporary issues in mentoring* (pp. 10-23). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
7. Herrera, C., Grossman, J. R., Kaugh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J., & Jucovy, L. Z. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers/Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
8. Grossman & Rhodes, 2002.
9. Bayer, A., Grossman, J. R., & DuBois, D. L. (2015) Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationships. *Journal of Community Psychology*, 43(4), 408-429.
10. Larose, S., Tarabulsy, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationship on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 111-128.
11. Grossman & Rhodes, 2002.
12. Wyman, P. A., Cross, W., Brown, K., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(24), 707-720.
13. Powers, L. M., Sowers, J., & Stevens, T. (1995). An exploratory, randomized study of the impact of mentoring on the self-efficacy and communitybased knowledge of adolescents with severe physical challenges. *Journal of Rehabilitation*, 61 (1), 33-41.
14. Herrera et al. 2007.
15. Grossman, J. R., Chan, C., Schwartz, S., & Rhodes, J. M. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.
16. Karcher, M. J., & Lindwall, J. (2003). Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist? *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 293-315.
17. Karcher, M. J., Davidson, A. J., Rhodes, J. M. and Herrera, C. (2010). Pygmalion in the program: The role of teenage peer mentors' attitudes in shaping their mentees' outcomes. *Applied Developmental Science*, 14(4), 212-227.
18. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. M., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.



ESTÁNDAR 3

ENTRENAMIENTO

Entrene a los posibles mentores, aprendices y padres de aprendices (o tutores legales o adultos responsables) en los conocimientos, las actitudes y las habilidades básicos y necesarios para construir una relación de mentoría efectiva y segura utilizando herramientas y lenguaje culturalmente apropiados.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de los Referentes que se enumeran en este Estándar.



REFERENTES

ENTRENAMIENTO DE MENTORES

- R.3.1 El programa brinda un mínimo de dos horas de entrenamiento en persona del mentor previo al emparejamiento.
- R.3.2 El programa brinda entrenamiento previo al emparejamiento para mentores sobre los siguientes temas:
- a. Requisitos del programa (por ejemplo, duración del emparejamiento, frecuencia del emparejamiento, duración de las visitas, protocolos por faltar o llegar tarde a las reuniones y el final del emparejamiento).
 - b. Metas y expectativas de los mentores para el aprendiz, padre o tutor, y la relación de mentoría.
 - c. Obligaciones de los mentores y sus papeles apropiados.
 - d. Desarrollo y mantenimiento de relaciones.
 - e. Problemas éticos y de seguridad que pueden surgir relacionados con la relación de mentoría.
 - f. Cierre efectivo de la relación de mentoría.
 - g. Recursos de asistencia disponibles para apoyar a los mentores.
 - h.* Oportunidades y desafíos asociados con la mentoría de poblaciones específicas de jóvenes (por ejemplo, niños con un padre encarcelado, jóvenes involucrados en el sistema de justicia juvenil, jóvenes en hogares de acogimiento de menores, jóvenes que han abandonado la secundaria), si corresponde.
 - i.* El inicio de la relación de mentoría.
 - j.* El desarrollo de una relación efectiva y positiva con la familia del aprendiz, si es relevante.
- R.3.3* El programa brinda entrenamiento para el mentor previo al emparejamiento sobre las siguientes políticas de gestión de riesgos que coinciden con el modelo del programa, el entorno y la población atendida:
- a. Contacto físico apropiado.
 - b. Contacto con el programa de mentoría (por ejemplo, a quién contactar, cuándo contactar).
 - c. Requisitos de supervisión de la relación (por ejemplo, plazo de tiempo de respuesta, frecuencia, horario).
 - d. Actividades aprobadas.
 - e. Requisitos obligatorios de denuncia asociados con sospecha de abuso o negligencia infantil, y tendencias suicidas y homicidios.
 - f. Confidencialidad y anonimato.
 - g. Uso de medios digitales y sociales.
 - h. Visitas nocturnas y viajes fuera de la ciudad.
 - i. Dinero gastado en el aprendiz y las actividades de mentoría.
 - j. Transporte.
 - k. Procedimientos en casos de emergencia y situaciones de crisis.
 - l. Salud y atención médica.
 - m. Disciplina.
 - n. Uso de sustancias.
 - o. Armas de fuego y otras armas.



- p. Inclusión de otros en las reuniones del emparejamiento (por ejemplo, hermanos, amigos del aprendiz).
- q. Uso de fotos e imágenes.
- r. Evaluación y uso de datos.
- s. Procedimientos de queja.
- t. Otros temas relevantes del programa.

R.3.4 El programa utiliza prácticas de entrenamiento y materiales informados por investigación empírica o evaluados empíricamente.

MEJORAS

ENTRENAMIENTO DE MENTORES

- M.3.1 El programa brinda oportunidades adicionales de entrenamiento previo al emparejamiento más allá del mínimo en persona de dos horas por un total de seis horas o más.
- M.3.2 El programa aborda los siguientes temas de entrenamiento posteriores al emparejamiento:
- a. Cómo el funcionamiento del desarrollo puede afectar la relación de mentoría.
 - b. Cómo la cultura, el género, la raza, la religión, el nivel socioeconómico y otras características demográficas del mentor y el aprendiz pueden afectar la relación de mentoría.
 - c. Temas adaptados a las necesidades y características del aprendiz.
 - d. Procedimientos de cierre.
- M.3.3 El programa utiliza el entrenamiento para continuar evaluando a los mentores para determinar sus aptitudes para ser mentores y desarrolla técnicas para la resolución temprana de problemas, si fueran a ocurrir.

ENTRENAMIENTO DE APRENDICES

- M.3.4* El programa brinda entrenamiento para el aprendiz sobre los siguientes temas:
- a.* Propósito de la mentoría.
 - b. Requisitos del programa (por ejemplo, la duración del emparejamiento, la frecuencia del emparejamiento, la duración de las visitas, los protocolos por faltar o llegar tarde a las reuniones, el final del emparejamiento).
 - c.* Metas de los aprendices para la mentoría.
 - d. Obligaciones de los mentores y sus papeles apropiados.
 - e. Obligaciones de los aprendices y sus papeles apropiados.
 - f.* Ética y seguridad en las relaciones de mentoría.
 - g.* El comienzo de la relación de mentoría.
 - h.* El cierre efectivo de la relación de mentoría.
- M.3.5* El programa brinda entrenamiento para el aprendiz sobre las siguientes políticas de gestión de riesgos que coinciden con el modelo del programa, el entorno y la población atendida:
- a. Contacto físico apropiado.
 - b. Contacto con el programa de mentoría (por ejemplo, a quién contactar, cuándo contactar).
 - c. Requisitos de supervisión de la relación (por ejemplo, plazo de tiempo de respuesta, frecuencia, horario).
 - d. Actividades aprobadas.
 - e. Requisitos obligatorios de denuncia asociados con sospecha de abuso o



- negligencia infantil, y tendencias suicidas y homicidios.
- f. Confidencialidad y anonimato.
- g. Uso de medios digitales y sociales.
- h. Visitas nocturnas y viajes fuera de la ciudad.
- i. Dinero gastado en los aprendices y las actividades de mentoría.
- j. Transporte.
- k. Procedimientos en casos de emergencia y situaciones de crisis.
- l. Salud y atención médica.
- m. Disciplina.
- n. Uso de sustancias.
- o. Armas de fuego y otras armas.
- p. Inclusión de otros en las reuniones del emparejamiento (por ejemplo, hermanos, amigos del aprendiz).
- q. Uso de fotos e imágenes.
- r. Evaluación y uso de datos.
- s. Procedimientos de quejas.
- t. Otros temas relevantes del programa.

ENTRENAMIENTO DE PADRES O TUTORES

- M.3.6* El programa brinda entrenamiento para los padres o tutores (cuando corresponda) sobre los siguientes temas:
- a.* Propósito de la mentoría.
 - b. Requisitos del programa (por ejemplo, duración del emparejamiento, frecuencia del emparejamiento, duración de las visitas, protocolos por faltar o llegar tarde a las reuniones, el final del emparejamiento).
 - c.* Metas de los padres y aprendices para la mentoría.

- d. Obligaciones de los mentores y sus papeles apropiados.
- e. Obligaciones de los aprendices y sus papeles apropiados.
- f.* Ética y seguridad en las relaciones de mentoría.
- g.* El inicio de la relación de mentoría.
- h.* El desarrollo de una relación efectiva y de trabajo con el mentor de su hijo.
- i.* El cierre efectivo de la relación de mentoría.

M.3.7 * El programa brinda entrenamiento para los padres o tutores sobre las siguientes políticas de gestión de riesgos que coinciden con el modelo del programa, el entorno y la población atendida:

- a. Contacto físico apropiado.
- b. Contacto con el programa de mentoría (por ejemplo, a quién contactar, cuándo contactar).
- c. Requisitos de supervisión de la relación (por ejemplo, tiempo de respuesta, frecuencia, horario).
- d. Actividades aprobadas.
- e. Requisitos obligatorios de denuncia asociados con sospecha de abuso o negligencia infantil, y tendencias suicidas y homicidios.
- f. Confidencialidad y anonimato.
- g. Uso de medios digitales y sociales.
- h. Visitas nocturnas y viajes fuera de la ciudad.
- i. Dinero gastado en el aprendiz y las actividades de mentoría.
- j. Transporte.



- k. Procedimientos en casos de emergencia y situaciones de crisis.
- l. Salud y atención médica.
- m. Disciplina.
- n. Uso de sustancias.
- o. Armas de fuego y otras armas.
- p. Inclusión de otros en las reuniones del emparejamiento (por ejemplo, hermanos, amigos del aprendiz).
- q. Uso de fotos e imágenes.
- r. Evaluación y uso de datos.
- s. Procedimientos de quejas.
- t. Otros temas relevantes del programa.

la relación entre mentor y aprendiz influyen en los resultados positivos y la continuación de la relación, lo cual sugiere la importancia duradera del entrenamiento del mentor para los resultados de los jóvenes.⁸ Un factor importante a tener en cuenta es que aún no se ha demostrado que el entrenamiento de mentores previo al emparejamiento tenga un efecto directo en los resultados de los jóvenes;^{9, 10} sin embargo, no se han encontrado estudios diseñados para probar directamente esta hipótesis, por lo que se necesita más investigación. A pesar de la escasez de estudios sobre la efectividad del entrenamiento de mentores, tomados en conjunto, los hallazgos de un cuerpo sustancial de investigación subrayan la importancia de esta práctica para mejorar los resultados relacionados con el mentor y los emparejamientos.

JUSTIFICACIÓN

ENTRENAMIENTO DE MENTORES

El propósito del entrenamiento del mentor

El entrenamiento del mentor es un componente vital de cualquier programa de mentoría exitoso.¹ Parece que la mayoría, pero no todos, los mentores que actualmente participan en un programa de mentoría han recibido algún tipo de entrenamiento u orientación previo al emparejamiento.² Voluntarios que reciben entrenamiento tienden a estar más satisfechos, lo que, a su vez, puede promover una mayor retención, un componente clave de las relaciones efectivas de mentoría.³ El entrenamiento de mentores es particularmente importante porque tiene implicaciones documentadas para la duración del emparejamiento, así como las percepciones de los mentores y aprendices sobre la calidad de su relación, incluidos sus sentimientos de cercanía, apoyo, satisfacción y efectividad como mentor.^{4, 5, 6, 7} Además, se cree que estas percepciones de



Otra función importante del entrenamiento de mentores es brindarle al personal del programa de mentores la oportunidad de aprender más sobre mentores potenciales. Ya sea que el entrenamiento se realice únicamente en persona, en la web o en un enfoque de aprendizaje combinado tanto en persona como en la web, se puede evaluar a las personas para determinar si tienen la aptitud para



ser mentores **(M.3.3)**. Los programas también deben desarrollar técnicas para la resolución temprana de problemas si surgen **(M.3.3)**. Por ejemplo, un solo comportamiento no es necesariamente indicativo de un problema; sin embargo, los programas deben observar cuidadosamente los patrones de comportamiento que juntos pueden indicar un problema incipiente.

Algunas sugerencias de posibles comportamientos que podrían servir como señales de alerta para el personal de que un mentor podría participar en prácticas inseguras:

- mentores que se centran principalmente en sus propias necesidades personales.
- mentores que están demasiado involucrados con los niños (especialmente combinados con poca participación o conexiones superficiales con adultos).
- mentores con creencias o actitudes poco saludables, como tratar a los niños como compañeros.
- mentores que participan en comportamientos inapropiados para el desarrollo.
- mentores que muestran un contacto físico excesivo con otros, incluidos los aprendices.
- mentores que son reservados sobre las actividades que realizan con sus aprendices o que tienen varias conversaciones superficiales con el personal del programa sin compartir mucha información sobre su relación de mentoría.
- mentores que no pueden o no quieren establecer límites con sus aprendices u otros jóvenes.
- mentores cuyas referencias no los conocen bien.
- mentores que tienen características de

fondo problemáticas, como antecedentes de victimización o rechazo del voluntariado en otros programas de desarrollo juvenil.

Duración del entrenamiento del mentor

Se ha encontrado que la cantidad de tiempo invertido en brindar entrenamiento antes y después del emparejamiento a los mentores está relacionada con los resultados del emparejamiento. Más entrenamiento y apoyo brindado con un enfoque coherente (por ejemplo, interpersonal, conductual) se relaciona con una mayor efectividad del mentor en comparación con menos entrenamiento implementada con un enfoque no específico.^{11, 12} Puntualmente, menos de dos horas de entrenamiento previo al emparejamiento ha resultado en mentores que han declarado los niveles más bajos de cercanía con sus aprendices, pasado menos tiempo con sus aprendices y tenido menos probabilidades de continuar sus relaciones con sus aprendices en un segundo año en comparación con los mentores que recibieron al menos seis horas de entrenamiento **(R.3.1 y M.3.1)**.^{13, 14, 15}

El entrenamiento después del emparejamiento puede jugar un papel central en ayudar a que los mentores comprendan los contratiempos y puedan mantener o restaurar el ímpetu en la relación.

El momento oportuno para entrenar el mentor

Es probable que las necesidades de entrenamiento varíen de acuerdo con la etapa de la relación de mentoría.¹⁶ **El entrenamiento previo al emparejamiento** es importante cuando los mentores



potenciales anticipan y se preparan para su próxima relación de mentoría con los objetivos principales de aumentar la preparación para mentorizar y un sentido de autoeficacia para ser un mentor, así como preparar mentores con entrenamiento en seguridad, ética y políticas de gestión de riesgos del programa (descrito en la sección “El contenido del entrenamiento de mentores”). El entrenamiento previo al emparejamiento genera sentimientos de autoeficacia como mentor,¹⁷ lo cual es importante porque la autoeficacia del mentor previo al emparejamiento afecta la calidad de la relación de mentoría, así como los resultados de los jóvenes.^{18, 19, 20, 21, 22, 23}



Foto cortesía de Mentoring Works Washington

El entrenamiento posterior al emparejamiento también es importante después de que los mentores hayan tenido cierta experiencia en la mentoría y puedan tener algunas preguntas específicas.²⁴ El entrenamiento puede ser individualizado o adaptado para ayudar a los mentores a continuar construyendo sus relaciones y abordar problemas más complejos que puedan haber surgido en el contexto de una relación real. Por ejemplo, cuando la mentoría de jóvenes particularmente desafiantes, como la juventud altamente agresiva, la autoeficacia percibida de los mentores puede disminuir después de que comienza la relación, incluso cuando la

autoeficacia percibida del mentor es alta antes del emparejamiento. Esto sugiere que el entrenamiento posterior al emparejamiento puede desempeñar un papel central para ayudar a los mentores a comprender los reveses y mantener o restaurar el ímpetu en la relación **(M.3.2)**.^{25, 26} El cierre también debe abordarse después del emparejamiento, incluso cuando los mentores ya han sido entrenados o expuestos a problemas asociados con el cierre de la relación. Es importante que el entrenamiento posterior al emparejamiento revise y brinde información más detallada sobre los procedimientos y enfoques de cierre que aumentan la probabilidad de una transición exitosa fuera de la mentoría **(M.3.2)**.

El contenido del entrenamiento de mentores

El entrenamiento previo al emparejamiento debe incluir una oportunidad para que los mentores consideren sus motivos u objetivos para ser un mentor **(R.3.2)**. Las motivaciones de los mentores son especialmente influyentes en las primeras etapas de la relación de mentoría.^{27, 28} Las motivaciones de los mentores también influyen en si obtienen información sobre la mentoría antes del emparejamiento, planifican actividades futuras con su aprendiz y forman expectativas sobre la relación de mentoría.²⁹ Los mentores que reportan una discrepancia entre sus expectativas iniciales de la relación con su aprendiz y sus experiencias reales posteriores al emparejamiento con su aprendiz tienen menos probabilidades de declarar una intención de permanecer en la relación de mentoría.^{30, 31} Los mentores y aprendices también pueden experimentar dificultades cuando sus motivaciones y objetivos para la relación de mentoría no coinciden. Ayudar a los mentores a identificar varias motivaciones para ser un mentor



durante el entrenamiento puede tener beneficios a largo plazo al ayudar a mantener el compromiso y la satisfacción de los mentores con su relación de mentoría cuando no se cumple un objetivo.^{32, 33,}

³⁴ En consecuencia, el entrenamiento de mentores debería ayudar a los mentores a identificar sus objetivos, modificar expectativas poco realistas y comparar sus objetivos con los objetivos de sus aprendices para identificar y abordar las discrepancias entre los dos.

Mentores y aprendices pueden experimentar dificultades cuando sus motivaciones y metas para la relación de mentoría no coinciden.

El entrenamiento previo al emparejamiento debe diseñarse para ayudar a los mentores a aprender sobre los diferentes estilos de relaciones que pueden emplearse dentro de una relación de mentoría **(R.3.2)**.³⁵ Este tema es importante porque los mentores pueden abordar las relaciones de mentoría desde una variedad de perspectivas diferentes, algunas están asociadas con mejores resultados que otras. Debido a que generalmente hay una diferencia de edad y poder entre un mentor adulto y un aprendiz más joven, los estilos de relación pueden influir en gran medida en la calidad y la cercanía de la relación. Hay dos marcos principales que los mentores utilizan actualmente y que recomiendan los programas de mentoría: enfoques de *desarrollo* e *instrumentales*. Ambos estilos comparten varios puntos en común, incluyendo estar centrados en la juventud y ser colaborativos. Ambos enfatizan las actividades basadas en la construcción de relaciones y enfocadas en los objetivos. Sin embargo, los dos estilos de relación difieren en cuanto a cómo priorizan el enfoque original o temprano de la relación de mentoría.^{36, 37}

El estilo de *desarrollo* se enfoca primero en fomentar las interacciones relacionales y luego puede incorporar actividades de desarrollo de capacidades o habilidades. Por el contrario, el estilo *instrumental* promueve el comienzo de la relación de mentoría con un enfoque en actividades dirigidas a objetivos y luego, más tarde, le presta atención al crecimiento de la relación interpersonal entre el mentor y el aprendiz. El estilo de relación de *desarrollo* está asociado con una gama de resultados positivos que incluyen relaciones de mentoría de calidad más positivas y duraciones de relaciones más largas.^{38, 39, 40} Los investigadores han respaldado el uso tanto del enfoque de *desarrollo*⁴¹ como del enfoque *instrumental*^{42, 43} como particularmente efectivos para la mentoría jóvenes en peligro. Aunque se ha demostrado que brindar cierta estructura en la relación de mentoría (por ejemplo, similar a una relación de mentoría de estilo instrumental) es beneficioso para los resultados del aprendiz, la investigación sugiere que la provisión de estructura en la relación no debe ser a expensas de un enfoque principal en la diversión y el desarrollo de la relación.⁴⁴





Los programas de mentoría pueden elegir un estilo relacional para ser implementado dentro de su agencia sobre el otro, dependiendo de las metas de la agencia, el contexto, los objetivos y la población a la que sirven.^{45,46} Sin importar qué estilo es respaldado por un programa de mentoría, puede ser una tarea compleja para voluntarios no profesionales comprender y participar en cualquier estilo de relación. Los programas de mentoría deben abordar claramente la orientación de relación de su programa en el entrenamiento de mentores tanto antes como después del emparejamiento.

Dado que tener expectativas realistas está asociado con la longevidad de las relaciones, el entrenamiento debe abordar las necesidades de poblaciones especiales de aprendices jóvenes, como los hijos de prisioneros, los niños en hogares de acogimiento de menores,⁴⁷ los niños en el sistema de justicia juvenil, los niños que han abandonado la escuela y los niños inmigrantes **(M.3.2)**.^{48,49} Por ejemplo, los jóvenes inmigrantes enfrentan desafíos únicos, que incluyen el estrés relacionado con la discriminación, la pobreza y la separación de los miembros de la familia.⁵⁰ El entrenamiento para mentores de jóvenes inmigrantes debe aumentar la conciencia de los voluntarios sobre estos desafíos, así como aumentar su sensibilidad cultural. Además, el entrenamiento debe enfatizar los resultados negativos asociados con el final precoz, ya que la investigación sugiere que el final de una relación de mentoría puede ser particularmente destructiva para los jóvenes inmigrantes, especialmente si ya han experimentado la pérdida de miembros de la familia durante el proceso de migración.⁵¹

En otro ejemplo de una población especial, los hijos de padres encarcelados luchan con problemas de confianza y estigma social.⁵² Estos niños a menudo creen que nadie confía en ellos debido al historial

criminal de sus padres y ellos mismos tienen problemas de confianza debido a su situación familiar inestable.⁵³ El entrenamiento para mentores de esta población debe enfatizar la creación de confianza, por ejemplo, siendo consistentes y siguiendo los planes. Los mentores de hijos de prisioneros también deben ser conscientes de la posibilidad de que sus aprendices se sientan avergonzados por el encarcelamiento de sus padres, y deben estar equipados con las habilidades necesarias para responder de manera efectiva en caso de que estos sentimientos se revelen.⁵⁴ Debido a que estas familias a menudo experimentan una gran cantidad de factores estresantes adicionales asociados con el encarcelamiento de un padre, los mentores también pueden necesitar entrenamiento relacionado con estos desafíos, incluida la conciencia sobre el impacto que tiene el contacto de los aprendices con sus padres encarcelados, las cancelaciones no planificadas, las expectativas sobre el dinero y el manejo del estrés.⁵⁵



Además de brindar entrenamiento sobre poblaciones especiales de aprendices, es posible que se necesite brindar entrenamiento para tipos específicos de programas que albergan programas



de mentoría o para programas de mentoría que se realizan en entornos basados en un sitio. Por ejemplo, cuando los mentores sirven en entornos escolares o en organizaciones de desarrollo juvenil, los mentores pueden necesitar entrenamiento sobre los problemas asociados con el trabajo en las instalaciones (por ejemplo, usar etiquetas con sus nombres, registrarse al entrar y salir de cada sesión). Otro ejemplo es que se puede necesitar entrenamiento en dinámica de grupo cuando el modelo del programa incluye mentoría grupal.

Las relaciones positivas de mentoría a largo plazo se desarrollan a través de la demostración de comportamientos positivos como la autenticidad, la empatía, la colaboración y el compañerismo.^{56, 57} El entrenamiento también debe centrarse en desarrollar y mantener estos comportamientos que mejoran las relaciones. Además, se recomienda el entrenamiento sobre cómo fomentar una relación de desarrollo (es decir, una relación cooperativa dirigida por el aprendiz y diseñada para satisfacer las necesidades del aprendiz) versus una relación prescriptiva (es decir, el mentor como figura de autoridad).⁵⁸

Para los programas de mentoría donde los mentores interactuarán con la familia del aprendiz, el Estándar ahora requiere que los mentores reciban entrenamiento sobre cómo desarrollar una relación efectiva y positiva con los padres o tutores de su aprendiz **(R.3.2)**. La participación de los padres (o tutores) en la relación de mentoría puede contribuir positivamente a los resultados del emparejamiento.^{59, 60, 61, 62, 63, 64} Además, cuando los mentores colaboran con los padres o tutores, se considera como un medio central para facilitar resultados positivos para los jóvenes.⁶⁵ Es importante destacar que la falta de apoyo de los padres en la relación de mentoría puede minar el

crecimiento de una relación de mentoría cercana y de apoyo y, a su vez, contribuir a su disolución no planificada.^{66, 67} Al establecer una relación de trabajo agradable y colaborativa con los padres o tutores, los mentores pueden enfocar simultáneamente su tiempo y energía principalmente en su aprendiz mientras ayudan a los padres a sentirse incluidos e importantes en la relación de mentoría.⁶⁸ Los programas de mentoría deben ser explícitos cuando entrenan a mentores sobre la naturaleza de la relación que se espera entre mentores y miembros de la familia, para que las expectativas sean claras para todos los involucrados en el emparejamiento y los mentores tengan una idea clara de cómo comportarse con los padres.

La falta de apoyo de los padres en la relación de mentoría puede socavar el crecimiento de una relación de mentoría cercana y de apoyo.

El entrenamiento general sobre ética y seguridad en la mentoría, así como el entrenamiento sobre las políticas específicas de gestión de riesgos de la organización de mentoría, son críticas para mantener al aprendiz y al mentor seguros y saludables **(R.3.3)**. Un documento histórico en 2009 describió cinco principios de mentoría ética que podrían servir como guía para estructurar el contenido de esta parte del entrenamiento.⁶⁹

El primer principio de mentoría ética y segura sugiere que los mentores deben promover el bienestar y la seguridad de sus aprendices. De acuerdo con este principio, el entrenamiento de mentores podría incluir capacitación en la toma de decisiones, contrastando decisiones que son egoístas versus benéficas. Por ejemplo, los mentores deben ser conscientes de los posibles problemas con los límites para evitar entablar relaciones



duales incómodas y a veces incluso inseguras con los aprendices.⁷⁰ Además, los mentores pueden ser entrenados para ser sensibles a los diferenciales de poder que son inherentes a las relaciones entre adultos y niños, y de manera relacionada, en habilidades asociadas con la toma colaborativa de decisiones y la comunicación. Un aspecto importante de las habilidades de comunicación son los métodos de aprendizaje para resolver conflictos con aprendices que pueden ocurrir en una variedad de contextos, incluyendo objetivos, intereses y preferencias en conflicto.



El segundo principio es ser confiable y responsable; ayudar a los mentores a traducir este concepto en el contexto de una relación de mentoría es clave. En tercer lugar, los mentores deben actuar con integridad. Cuarto, los mentores deben promover la justicia y no discriminar a sus aprendices. Finalmente, los mentores deben respetar los derechos y la dignidad de sus aprendices y sus familias. Los mentores necesitan entrenamiento para que su comportamiento con su aprendiz sea consistente con los valores familiares de este aprendiz.^{71, 72}

Existen muchas políticas de programas que son relevantes para proteger la seguridad y la salud del aprendiz, mentor y la familia del aprendiz. La necesidad de estas políticas no se basa en la investigación empírica per se, sino en un sondeo de las posibles situaciones que podrían surgir en una relación de mentoría que podría terminar siendo insegura. Por ejemplo, conducir sin licencia, seguro o cinturón de seguridad, o conducir bajo la influencia del alcohol o las drogas son claramente inseguros, y en este punto de referencia, los programas de mentoría deben tener una política establecida que se comunique a los mentores y a sus familias. Las políticas del programa deben revisarse y actualizarse periódicamente. Se recomienda esta práctica, debido a la naturaleza rápidamente cambiante de algunas innovaciones culturales y tecnológicas, como el uso de medios digitales por emparejamientos para comunicarse (por ejemplo, las redes sociales).⁷³ Además, estar preparado para hacer frente a situaciones angustiosas, así como estrategias para hacer frente a situaciones desafiantes y molestas, como contactar al personal de apoyo de emparejamientos en el programa de mentoría, puede ayudar a mejorar la satisfacción y retención del mentor,⁷⁴ y mantener a todos seguros.

El entrenamiento en capacidad cultural también se recomienda como parte del entrenamiento relacionado con la mentoría ética **(M.3.2)**. Cabe destacar que se ha asociado positivamente con la satisfacción y retención del mentor.⁷⁵ El entrenamiento previo al emparejamiento puede aumentar la conciencia de los mentores acerca de cómo son similares y diferentes a sus aprendices, y así prepararlos mejor para construir su relación.^{76, 77} La empatía etnocultural, o la empatía hacia las personas en grupos raciales y étnicos que son diferentes de la propia, puede contribuir a resultados más positivos en los emparejamientos de mentoría intercultural.⁷⁸



ENTRENAMIENTO DEL APRENDIZ

Recientemente se ha considerado que el entrenamiento también es un método fundamental para preparar a alguien para el nuevo papel de protegido o aprendiz. Brindar orientación y entrenamiento a un aprendiz potencial es particularmente importante porque tener conocimiento y expectativas sobre los requisitos del programa, así como sobre este nuevo tipo de relación, puede contribuir significativamente a su éxito. A pesar del valor del entrenamiento de aprendices previo al emparejamiento, sigue habiendo mucha variabilidad en cuanto a qué programas requieren orientación o entrenamiento de aprendices, así como si el entrenamiento de aprendices se llevará a cabo uno a uno con un miembro del personal, con un grupo junto a otros aprendices, con sus padres o conjuntamente con su mentor.⁷⁹

El entrenamiento en los papeles de todos, incluidos los mentores, aprendices, padres o tutores y el personal, ayudará a los aprendices a comprender los límites de la relación.

Algunos de los beneficios asociados con el entrenamiento de los aprendices incluyen el hecho de que comprender los beneficios potenciales de ser mentorizado y establecer objetivos para la relación puede ayudar a generar motivación en los aprendices y capacitar a los jóvenes para que contribuyan activamente a construir su relación de mentoría **(M.3.4)**. El entrenamiento previo al emparejamiento también puede contribuir a comprender la contribución del aprendiz a la relación en términos de sus papeles

y responsabilidades, aumentar la probabilidad de su compromiso con la relación de mentoría y hacer que los mentores estén más involucrados y satisfechos en la relación de mentoría.⁸⁰ El entrenamiento en los roles de todos, incluidos los mentores, los aprendices, los padres o tutores y el personal, ayudará a los aprendices a comprender los límites de la relación y puede reducir la ansiedad con respecto a qué cosas son apropiadas y no apropiadas para cada parte en la relación de mentoría.

La mayoría de los aprendices son inscritos en un programa de mentoría por un adulto atento y no por iniciación propia para participar en el programa. Por lo tanto, los futuros aprendices pueden no comprender completamente lo que significa ser asesorados. De hecho, expresan cierta ansiedad sobre quién será su mentor y qué tipo de actividades realizarán juntos. La preparación de los aprendices para su primera reunión con su mentor puede aliviar su ansiedad sobre estos temas y puede ayudar a que la relación comience con una experiencia positiva y memorable. Además, al brindar a los aprendices entrenamiento sobre ética, seguridad y las políticas de gestión de riesgos de su programa de mentoría, los aprendices pueden participar para mantenerse a salvo **(M.3.5)**.

ENTRENAMIENTO DE PADRES O TUTORES

La orientación y entrenamiento de los padres o tutores de futuros aprendices previos al emparejamiento se ha considerado recientemente como una práctica fundamental para los programas de mentoría. El entrenamiento de los padres es particularmente importante porque la participación y el apoyo de los padres en la relación de mentoría se asocia con resultados positivos para los jóvenes



(M.3.6).^{81, 82, 83} Sin embargo, muchos programas aún no brindan una orientación formal o experiencia de entrenamiento para los padres o tutores de los aprendices.⁸⁴

Los padres deben tener conocimiento y expectativas sobre los requisitos del programa, así como sobre cómo este nuevo tipo de relación puede contribuir significativamente al éxito de sus hijos. Por ejemplo, comprender los beneficios potenciales de ser mentorizado y establecer objetivos para la relación puede ayudar a generar motivación en los miembros de la familia y quien pueda ayudar a apoyar y capacitar a sus hijos para que contribuyan activamente a construir la relación de mentoría. Además, los padres pueden ayudar a calmar las preocupaciones de los niños y demostrar su confianza en el mentor de su hijo.⁸⁵ Los padres de los aprendices también pueden apoyar la relación estableciendo expectativas para el comportamiento del niño cuando él o ella está con el mentor. Además, los padres pueden ayudar con la programación y planificación de salidas, y abordando cualquier inquietud o conflicto que surja.

Los padres deben tener conocimiento y expectativas sobre los requisitos del programa, así como sobre cómo este nuevo tipo de relación puede contribuir significativamente al éxito de sus hijos.

Cuando los padres brindan información de fondo sobre su hijo al mentor de su hijo y comparten sus valores de crianza y familiares en la medida en que él o ella se sienta cómodo, los mentores idealmente reforzarán esos valores o, como mínimo, evitarán socavarlos.⁸⁶ Este tipo de comunicación se considera un factor en el desarrollo de una buena relación y ayuda a los aprendices a lograr

resultados positivos. Cuando los mentores tienen información básica sobre sus aprendices y las familias de sus aprendices, pueden anticipar y abordar mejor los desafíos que puedan surgir en el emparejamiento, y pueden interpretar con mayor precisión el comportamiento de sus aprendices.⁸⁷ El entrenamiento previo al emparejamiento puede contribuir a la comprensión de la contribución del aprendiz y la familia a la relación en términos de los papeles y responsabilidades de cada parte, y aumenta la probabilidad de un compromiso con la relación de mentoría. El entrenamiento en los papeles de todos, incluidos los mentores, los aprendices, los padres o tutores y el personal ayudará a los padres a comprender los límites en la relación que pueden, a su vez, reducir cualquier ansiedad con respecto a qué cosas son apropiadas y no apropiadas en la relación de mentoría **(M.3.6)**.

La mayoría de los resultados positivos de mentoría se han logrado cuando los mentores no asumieron el papel de un padre sustituto y no aparentaron, en los ojos de los niños, alinearse demasiado con los padres.⁸⁸ Cuando los mentores entienden la diferencia entre su papel y el de los padres, es probable que los aprendices se sientan más cerca de sus mentores que cuando los padres están dando forma a la dirección de la relación.





Las expectativas incumplidas, las preocupaciones pragmáticas y las frustraciones a menudo surgen en las primeras etapas vulnerables del desarrollo de la relación.⁸⁹ De hecho, cuando las expectativas de los padres han diferido de las de los mentores, los padres a menudo han estado menos satisfechos con la experiencia de mentoría para sus hijos.⁹⁰ En contraste, cuando los padres han podido establecer relaciones amistosas con los mentores de sus hijos, han tendido a desempeñar un papel más solidario o colaborativo en la relación que cuando se han sentido más distantes. Estos hallazgos respaldan la noción de que el entrenamiento brindado tanto a los mentores como a los padres debe abordar lo que se puede esperar en una relación de mentoría, así como también cómo comunicarse sobre las expectativas entre ellos y cómo formar una relación de trabajo cercana. Las familias que no están entrenadas en las realidades de la mentoría pueden experimentar desilusión y, a su vez, pueden minar o finalizar prematuramente la relación de mentoría. Por lo tanto, los programas de mentoría deben ser explícitos al entrenar a los padres sobre la naturaleza de la relación que se espera entre el mentor y los miembros de la familia, para que las expectativas sean claras para todos los involucrados en el emparejamiento **(M.3.6 y M.3.7)**.

A pesar de cierto apoyo teórico y empírico sobre la importancia del entrenamiento de los padres antes del emparejamiento y el apoyo positivo de la relación de mentoría, todavía falta evidencia empírica para apoyar esta práctica.⁹¹ Un modelo reciente de participación de los padres que incluía un rango de prácticas (por ejemplo, orientación para padres, manual para padres, entrenamiento para nuevos mentores, apoyo para la relación con temas resaltados, tarjetas postales mensuales sobre cada tema y eventos familiares bianuales) resultó en un aumento en el conocimiento de los padres

y la satisfacción positiva del consumidor con el entrenamiento, pero no se encontraron efectos en la relación o en los resultados de los jóvenes. Por lo tanto, el contenido y los métodos utilizados en el entrenamiento previo a los emparejamientos para los padres y tutores probablemente necesiten trabajo adicional para tener un impacto en las relaciones o los jóvenes.

Finalmente, al proporcionar a los padres o tutores entrenamiento sobre ética, seguridad y las políticas de gestión de riesgos de su programa de mentoría, los miembros de la familia pueden participar para ayudar a mantener a sus hijos seguros **(M.3.7)**. El entrenamiento para padres previo a los emparejamientos puede guiar a los cuidadores sobre cómo determinar si el mentor es un adulto afectuoso y seguro, y brindar a los padres información sobre cómo pueden trabajar con el personal del programa de mentores para comprender las políticas del programa y mantener la seguridad de sus hijos dentro del programa. El entrenamiento de los padres también debe capacitar a los padres para supervisar el emparejamiento, proporcionándoles consejos sobre qué cosas deben buscar en sus hijos. Es más probable que los padres participen en la educación de sus hijos cuando desarrollan un interés en desempeñar un papel influyente, tienen un sentido de eficacia para ayudar a sus hijos y ven oportunidades e invitaciones para involucrarse.⁹² Estos principios pueden aplicarse fácilmente a la relación de los padres con un programa de mentoría, y debe figurar en el entrenamiento.



MATERIALES INSTRUCCIONALES PARA REALIZAR EL ENTRENAMIENTO

El uso de currículos informados o basados en evidencia para llevar a cabo el entrenamiento de mentores, aprendices y padres tiene muchas ventajas **(R.3.4)**. Actualmente, hay pocos programas de entrenamiento basados en evidencia disponibles en el campo de la mentoría. Para que un programa de entrenamiento se base en evidencia, debe haber sido revisado por expertos en el campo de acuerdo con los estándares aceptados de investigación empírica. En otras palabras, la simple incorporación de los resultados de la investigación en el contenido de un programa de entrenamiento no hace que el programa de entrenamiento se base en evidencia. El programa en sí necesita tener evidencia confiable de que funciona para lograr sus objetivos establecidos. El uso de programas de entrenamiento basados en evidencia ofrece muchos beneficios, ya que pueden brindar métodos estandarizados, con manuales y validados para lograr los resultados cognitivos y conductuales deseados en los alumnos, que pueden incluir mentores, aprendices y padres o tutores. Una actual y razonable alternativa al entrenamiento basada en evidencia es utilizar materiales de entrenamiento informados por evidencia con contenido que combine los hallazgos de la literatura de investigación, los aportes de los profesionales y la retroalimentación de los alumnos para crear prácticas de entrenamiento que estén bien fundamentadas en la literatura y las mejores prácticas del campo.

El entrenamiento en línea, en particular, puede ser un medio adecuado para brindar educación de alta calidad, atractiva, estandarizada, fácilmente accesible y ampliable a cualquier persona involucrada en una relación de mentoría. Esto es

particularmente cierto cuando el entrenamiento en línea incorpora métodos pedagógicos interactivos y multimedia. Por ejemplo, en comparación con los mentores que solo recibieron entrenamiento en persona como de costumbre, los mentores que recibieron tanto un programa de entrenamiento en línea como el entrenamiento en persona de costumbre tenían mayor conocimiento sobre la mentoría, eran más conscientes de los papeles que los mentores debían y no jugar, tenían menos sesgos de expectativa positiva y se sentían más eficaces, más y mejor preparados para mentorizar.⁹³



La simple incorporación de los resultados de la investigación en el contenido de un programa de entrenamiento no hace que el programa de entrenamiento se base en evidencia.

El entrenamiento en línea es adecuado para desarrollar conocimientos y actitudes sobre un tema. En el caso de la mentoría, el uso de un enfoque de aprendizaje combinado es deseable



y óptimo porque el desarrollo o la mejora de las habilidades conductuales también son importantes, y estas habilidades se pueden practicar mejor y pueden jugar un papel en un contexto de entrenamiento en persona. Además, no solo debe basarse el contenido de los materiales de instrucción en los resultados de la investigación, sino que los métodos utilizados para realizar el entrenamiento en persona también deben basarse en los resultados de la investigación. Por ejemplo, los programas de entrenamiento en persona deben adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, así como dar a los alumnos la oportunidad de practicar y aplicar las habilidades de comportamiento que han aprendido a los ejemplos que pueden ocurrir en situaciones de mentoría. El uso de una variedad de enfoques para comunicar, aprender y practicar nuevas habilidades e información, que incluye métodos visuales, auditivos, de escritura y kinestésicos, ayudan a llegar a la amplia variedad de diferentes tipos de estudiantes que pueden estar participando en un taller de entrenamiento.⁹⁴ Participación interactiva y el trabajo grupal cooperativo en lugar de algunas ponencias se asociaron con mayores ganancias en el aprendizaje de los estudiantes.⁹⁵ La inclusión de actividades interactivas y métodos de enseñanza también se ha encontrado que es importante en la literatura de prevención en cuanto a que los programas interactivos tienen mejores resultados para niños y adolescentes, así como una mayor fidelidad en la implementación.^{96, 97} Por lo tanto, la integración de enfoques activos para la instrucción, como el aprendizaje activo, el aprendizaje experimental y el aprendizaje basado en problemas, aumenta el dominio del material en lugar de simplemente tratar al alumno como un alumno pasivo.

Igual de importante que los métodos pedagógicos empleados durante el entrenamiento presencial dirigido por un instructor es la preparación y las habilidades del entrenador. La literatura científica de prevención brinda una guía útil sobre este tema en cuanto a que el entrenamiento previo a la intervención es una estrategia esencial para aumentar la calidad de la implementación, ya que familiariza a los educadores con la base teórica, el contenido, las habilidades dirigidas para el desarrollo y los métodos de instrucción del programa.⁹⁸ También es importante la calidad de la entrega y la interacción con los participantes, lo cual se asocia con resultados exitosos.⁹⁹ Se ha encontrado un patrón similar de resultados para los beneficios del entrenamiento docente y el desarrollo profesional en cuanto a que contribuye a producir una implementación de alta calidad de los nuevos planes de estudios educativos¹⁰⁰ y programas de intervención preventiva.¹⁰¹

EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

No se identificaron excepciones a las prácticas de Referentes incluidas en este Estándar. Todos los Referentes en este Estándar se refieren al entrenamiento de mentores y se consideran fundamentales para las prácticas efectivas del programa de mentoría. Las prácticas de entrenamiento de aprendices y de padres o tutores solo se incluyen aquí como prácticas de mejora; por lo tanto, no son necesarias.

REFERENCIAS



1. Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen and L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
2. Bernstein, L., Dun Rappaport, C., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009). *Impact evaluation of the U. S. Department of Education's Student Mentoring Program* (NCEE 2009-4047). Washington, D.C. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.
3. Jamison, I. R. (2003). Turnover and retention among volunteers in human service agencies. *Review of Public Personnel Administration*, 23(2), 114-132.
4. Herrera, C., Dubois, D. L., & Grossman, J. R. (2013). *The Role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles*. New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
5. Herrera, C., Grossman, J. R., Kaugh, T.J., Feldman, A. F., McMaken, J., & Jucovy, L. Z. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
6. Herrera, C., Sipe, C. L., & McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures. (Published in collaboration with MENTOR/National Mentoring Partnership, Alexandria, VA.).
7. Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, 367-388.
8. Parra et al., 2002.
9. DuBois, D. L., Holloway, R. M., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
10. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. M., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
11. Davidson, W. S., & Redner, R. (1988). The prevention of juvenile delinquency: Diversion from the juvenile justice system. In R. H. Price, M. L. Cowen, R. P. Lorion, & M. J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: Theory, research, and prevention* (pp. 123-137). New York: Pergamon Press.
12. Davidson, W. S., Redner, R., Amdur, R., & Mitchell, C. M. (1990). *Alternative treatments for troubled youth: The case of diversion from the justice system*. New York: Plenum Press.
13. Herrera et al., 2000.
14. Herrera et al., 2007.
15. Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., & Grossman, J. R. (2008). *High school students as mentors: Findings from the Big-Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
16. Kupersmidt, J. R., & Rhodes, J. M. (2013). Mentor training and support. In D. L. DuBois and M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd Ed.) (pp. 439-468). Thousand Oaks: Sage Publications.
17. Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940-945.
18. DuBois, D. L. & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25, 227-234.
19. DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. In G. G. Noam (Ed.-in-chief) & J. M. Rhodes (Ed.), *A critical view of youth mentoring* (New Directions for Youth Development: *Theory, Research, and Practice*, No. 93, pp. 21-57). San Francisco: Jossey-Bass.
20. Hirsch, R. J. (2005). *A place to call home: After-school programs for urban youth*. Washington, D.C.: American Psychological Association; Teachers College Press.
21. Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring characteristics: Correspondence between mentors' and mentee's assessments of relationship quality. *Journal of Primary Prevention*, 26, 93-110.
22. Morrow, K. V., & Styles, M. R. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
23. Parra et al., 2002.
24. DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002.
25. Faith, M. A., Fiala, S. M., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011). Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. *The Journal of Primary Prevention*, 32, 253-270.
26. Strapp, C. M., Gilles, A. W., Spalding, A. M., Hughes, C. T., Baldwin, A. M., Guy, K. L., Feakin, K. R., Lamb, A. D. (2014). Changes in mentor efficacy and perceptions following participation in a youth mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 190-209. doi:10.1080/13611267.2014.927096
27. Karcher, Nakkula, & Harris, 2005.
28. Stukas, A. A. & Tanti, C. (2005). Recruiting and sustaining volunteer mentors. In D. L. DuBois & M. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 82-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Keller, T. M. (2005b). The stages and development of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 82-99). Thousand Oaks, CA: Sage.



30. Madia, R. P., & Lutz, C. J. (2004). Perceived similarity, expectation-reality discrepancies, and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 598-632.
31. Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society, 37*, 287-315.
32. Clary, M. G., & Snyder, M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 156-159.
33. Evans, T. (2005). How does mentoring a disadvantaged young person impact on the mentor? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 3*, 17-30.
34. Strapp et al., 2014.
35. Karcher, M. J. & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 126*, 13-32.
36. Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., & Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology, 34*, 709-725.
37. Karcher & Nakkula, 2010.
38. Herrera et al., 2000.
39. Leyton Armakan, J., Lawrence, M., Deutsch, N., Lee Williams, J., & Henneberger, A. (2012). Effective youth mentors: The relationship between initial characteristics of college women mentors and mentee satisfaction and outcome. *Journal of Community Psychology, 40*(8), 906-920.
40. Morrow & Styles, 1995.
41. Li, J. & Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of "what works" across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*, 157-166.
42. Halpern, R. (2005). Instrumental relationships: A potential relational model for inner-city youth programs. *Journal of Community Psychology, 33*, 11 20.
43. Karcher & Nakkula, 2010.
44. Langhout, R. D., Rhodes, J. M., & Osborne, L. N. (2004). An exploratory study of youth mentoring in an urban context: Adolescents' perceptions of relationship styles. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 293-306.
45. Karcher et al., 2006.
46. Karcher & Nakkula, 2010.
47. Taussig, H. N., & Culhane, S. M. (2014). Impact of a mentoring and skills group program on mental health outcomes for maltreated children in foster care. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 164*(8), 739-746.
48. Madia, R. P., & Lutz, C. J. (2004). Perceived similarity, expectation-reality discrepancies, and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 598-632.
49. Spencer, 2006.
50. MENTOR. (2009). *Mentoring immigrant & refugee youth: A toolkit for program coordinators*. Alexandria: MENTOR/National Mentoring Partnership.
51. Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
52. Adalist-Estrin, A. (2006). Providing support to adolescent children with incarcerated parents. *The Prevention Researcher, 13*, 7-10.
53. Adalist-Estrin, 2006.
54. Adalist-Estrin, 2006.
55. Schlafer, R. J., Poehlmann, J., Coffino, R., & Hanneman, A. (2009). Mentoring children with incarcerated parents: Implications for research, practice, and policy. *Family Relations, 58*(5), 507-519.
56. Sipe, C. L. (2002). Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health, 31*, 251-260.
57. Spencer, 2006.
58. Morrow & Styles, 1995.
59. DuBois et al., 2002.
60. Keller, T. M., & Blakeslee, J. M. (2013). Social networks and mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd Ed.) (pp. 129-142). Los Angeles, CA: Sage Publications.
61. Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Familystrengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*(6-7), 457.
62. Spencer, R., & Basualdo-Delmonico, A. (2014). Family involvement in the youth mentoring process: A focus group study with program staff. *Children and Youth Services Review, 41*, 75-82.
63. Suffrin, R. L., (2014) *The role of multicultural competence, privilege, attributions, and team support in predicting positive youth mentor outcomes*. College of Science and Health Theses and Dissertations. Paper 69. http://via.library.depaul.edu/csh_etd/69
64. Taylor, A. S., & Porcellini, L. (2013). Family involvement. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd Ed.) (pp. 457-468). Los Angeles, CA: Sage Publications.
65. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014.
66. Martin, & Sifers, 2012.
67. Simoes, F., & Alarcao, M. (2013). Teachers as schoolbased mentors for at-risk students: A qualitative study. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 113-133.
68. Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., & Lewis, T. O. (2011). Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology, 39*(1), 51-59.



69. Rhodes, J., Liang, R., & Spencer, R. (2009). First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 452–458.
70. Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, R. (2014). An exploration of the relationships between mentor recruitment, the implementation of mentoring, and mentors' attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 162–180.
71. Meissen, G. J., & Lounsbury, J. W. (1981). A comparison of expectations of volunteers, children, and parents in a Big Brothers/Big Sisters program. *Journal of Community Psychology*, 9, 250–256.
72. Sipe, 2002.
73. Schwartz, S. M. O., Rhodes, J. M., Liang, R., Sánchez, R., Spencer, R., Kremer, S., & Kanchewa, S. (2014). Mentoring in the digital age: Social media use in adult-youth relationships. *Children and Youth Services Review*, 47, 205–213.
74. Davis, M. H., Hall, J. A., & Meyer, M. (2003). The first year: Influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29(2), 248–60.
75. Suffrin, 2014.
76. Ensher, M. A., & Murphy, S. M. (1997). Effects of race, gender and perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 460–81.
77. Sipe, 2002.
78. Leyton-Armakan, Lawrence, Deutsch, Lee Williams, & Henneberger, 2012.
79. Herrera, DuBois, & Grossman, 2013.
80. Kasprisin, C. A., Single, P. R., Single, R. M., Ferrier, J. L., & Muller, C. R. (2008). Improved mentor satisfaction: Emphasising protégé training for adult-age mentoring dyads. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 163–174.
81. DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2012.
82. Jekielek, S., Moore, K. A., & Hair, M. C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Retrieved from Child Trends, Inc., [http://www.childtrends.org/PDF/MentoringSynthesisFinal2.6.02 Jan.pdf](http://www.childtrends.org/PDF/MentoringSynthesisFinal2.6.02%20Jan.pdf).
83. Rhodes, J. M. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
84. Herrera, DuBois, & Grossman, 2013.
85. Keller, T. M. (2005a). A systematic model of the youth mentoring intervention. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 169–188.
86. Keller, 2005a.
87. Keller, 2005a.
88. Keller, 2005a.
89. Spencer, 2006.
90. Spencer et al., 2011.
91. Kaye, L. and Smith, C. (2014). *Understanding the role of parent engagement to enhance mentoring outcomes: Final evaluation report*. Report to the U.S. Department of Justice, Document No. 247571, Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojtdp/grants/247571.pdf>
92. Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
93. Kupersmidt, J. R., Stelter, R. L., Rhodes, J. M., & Stump, K. (2015, January). *Evaluation of a web-based mentor training program*. Paper presented at the National Mentoring Summit, Washington, D.C.
94. Linton, D. L., Pangle, W. M., Wyatt, K. H., Powell, K. N., & Sherwood, R. M. (2014). Identifying key features of effective active learning: The effects of writing and peer discussion. *CBE-Life Sciences Education*, 13(3), 469–477.
95. Knight, J. K., & Wood, W. R. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell Biology Education*, 4(4), 298–310.
96. Ennett, S. T., Ringwalt, C. L., Thorne, J., Rohrbach, L. A., Vincus, A., Simons-Rudolph, A., & Jones, S. (2003). A comparison of current practice in school-based substance use prevention programs with meta-analysis findings. *Prevention Science*, 4, 1–14.
97. Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 metaanalysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 275–336.
98. Dusenbury, L., R., Brannigan, R., Falco, M., & Lake, A. (2004). An exploration of fidelity of implementation in drug abuse prevention among five professional groups. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 47, 4–18.
99. Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. R. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256.
100. Basch, C. M. (1984). Research on disseminating and implementing health education programs in schools. *Journal of School Health*, 54, 57–66.
101. Payton, H. W., Graczyk, P. A., Wardlaw, D. M., Bloodworth, M., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for quality school-based prevention programs. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.



ESTÁNDAR 4

EMPAREJAMIENTO E INICIACIÓN

Empareje a mentores y aprendices, e inicie la relación de mentoría utilizando estrategias que puedan aumentar las probabilidades de que las relaciones de mentoría perduren y sean efectivas.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de los Referentes que se enumeran en este Estándar.



REFERENTES

- R.4.1 El programa considera las características del mentor y del aprendiz (por ejemplo, intereses; proximidad; disponibilidad; edad; género; raza; etnia; personalidad; preferencias expresadas del mentor, aprendiz y padre o tutor; objetivos; fortalezas; experiencias previas) al armar los emparejamientos.
- R.4.2 El programa organiza y documenta una reunión inicial entre el mentor y el aprendiz, así como, cuando sea relevante, con el padre o tutor.
- R.4.3 Un miembro del personal del programa debe estar en el sitio y/o presente durante la reunión inicial entre el mentor y el aprendiz y, cuando corresponda, el padre o tutor.
- R.4.4* El mentor, el aprendiz, un miembro del personal del programa y, cuando sea relevante, el padre o tutor del aprendiz, se reúnen en persona para firmar un acuerdo de compromiso que consiente las reglas y requisitos del programa (por ejemplo, frecuencia, intensidad y duración de las reuniones del emparejamiento; papeles de cada persona involucrada en la relación de mentoría; frecuencia de contacto con el programa) y las políticas de gestión de riesgos.
- emparejamiento grupal donde los mentores y aprendices potenciales pueden reunirse e interactuar entre ellos, y brindarle al programa comentarios sobre las preferencias de emparejamiento.
- M.4.3* El programa brinda una oportunidad para que los padres o tutores comparta sus comentarios sobre el mentor seleccionado por el programa antes de la reunión de iniciación.
- M.4.4* La reunión inicial del emparejamiento ocurre en la casa del aprendiz con un miembro del personal del programa presente, si el mentor estará buscando al aprendiz en su casa para sus reuniones.
- M.4.5* Un miembro del personal del programa prepara al mentor para la reunión inicial después de que se haya determinado el emparejamiento (por ejemplo, proporcionar al mentor información de antecedentes sobre el aprendiz potencial; recordarle al mentor el tema de confidencialidad; discutir las oportunidades potenciales y los desafíos asociados con la mentoría del aprendiz sugerido).
- M.4.6* Un miembro del personal del programa prepara al aprendiz y sus padres o tutores para la reunión inicial después de que se haya determinado el emparejamiento— por ejemplo, proporcionarle al aprendiz y al (los) padre(s) información de antecedentes sobre el mentor seleccionado; discutir las reglas familiares que deberían compartir con el mentor; discutir con los miembros de la familia qué información les gustaría compartir con el mentor y cuándo.

MEJORAS

- M.4.1* Los programas emparejan al aprendiz con un mentor que es al menos tres años mayor que el aprendiz.
- M.4.2* El programa patrocina un evento de



JUSTIFICACIÓN

La creación de una relación de mentoría efectiva y duradera comienza con el emparejamiento de un mentor y un aprendiz y el establecimiento formal de la relación de mentoría. Los programas de mentoría deben tener un plan integral para emparejar e iniciar relaciones de mentoría que aborden todos los Referentes de este Estándar.



PRÁCTICAS ASOCIADAS AL EMPAREJAMIENTO

Con frecuencia se recomienda emparejar mentores y aprendices en función de similitudes como edad, género, raza y etnia, e intereses mutuos.¹ Sin embargo, la investigación que compara los emparejamientos entre razas diferentes y similares ha encontrado pocas diferencias, si es que hay alguna, en el desarrollo de calidad de la relación o en resultados positivos, lo cual sugiere que el emparejamiento basado en la raza puede no ser una dimensión crítica de una relación de mentoría exitosa.^{2, 3} Por lo tanto, aunque la investigación aún no es concluyente, se ha sugerido que el emparejamiento basado en intereses comunes

debería tener prioridad sobre el emparejamiento basado en la raza.^{4, 5} Además, los programas deben considerar la teoría del cambio y la misión de su programa al priorizar las características para emparejar mentores y aprendices **(R.4.1)**.

La investigación sobre programas de mentoría que permiten a los aprendices elegir a su mentor ha demostrado un prometedor apoyo preliminar para esta práctica.

Debe haber suficiente diferencia de edad entre los mentores y los aprendices para que el mentor sea realmente considerado “mayor” **(M.4.1)**. La justificación de esta práctica mejorada es particularmente importante para los programas que reclutan mentores adolescentes (o incluso preadolescentes). Estos mentores generalmente carecen de la independencia en la toma de perspectiva para no hacer suposiciones sobre sus pares de edad similar y experimentan una mayor integración y necesidad de responder a las presiones para ser aceptados y populares entre sus pares. Esta falta de objetividad, donde los mentores adolescentes pueden sentir la necesidad de la aprobación de sus aprendices de edad similar, puede ser más problemática en términos de servir como modelos a seguir, amigos de confianza y mentores empáticos para sus aprendices. Karcher⁶ recomienda al menos una diferencia de dos años o dos grados entre mentores y aprendices para lograr este objetivo. En otras palabras, un estudiante de primer año en la escuela secundaria nunca sería asesorado por un estudiante de segundo año, y del mismo modo, un alumno de octavo grado sería considerado un mentor adecuado para un alumno de sexto grado solo en el caso de que el mentor demuestre altos niveles de madurez.



Algunas situaciones en las que los mentores y aprendices no comparten el mismo grupo de pares pueden utilizar una diferencia de edad menor entre los miembros del emparejamiento. Por ejemplo, cuando los mentores que cursan el segundo año de secundaria están mentorizando a estudiantes de primer año de una escuela diferente, es posible que no se vean afectados por la presión de los compañeros de la misma manera que podrían verse afectados si son de la misma escuela. Sin embargo, incluso en este tipo de situación, los programas deben ser cautelosos porque las relaciones con diferencia de edades reducidas aún podrían estar sujetas a las demandas sociales dentro del programa. Los mentores adolescentes pueden verse obstaculizados por la falta de verdadera independencia de objetividad al luchar con las mismas demandas sociales específicas a la edad.

Para ayudar en el proceso de emparejar mentores y aprendices, algunos programas de mentoría organizan un evento grupal donde los posibles mentores y aprendices pueden reunirse e interactuar entre ellos de manera organizada, y luego proporcionar comentarios al programa de mentoría con respecto a sus preferencias de emparejamiento **(M.4.2)**.^{7,8} Este proceso brinda a los mentores y aprendices algo de “voz y elección” en el emparejamiento y se basa en la idea de que esta práctica se asociará con una mayor participación en el programa. La investigación sobre programas de mentoría que permiten a los aprendices elegir a sus mentores ha demostrado un apoyo preliminar prometedor para esta práctica.⁹ De manera similar, los programas de mentoría donde los aprendices seleccionan a sus mentores —mentoría iniciada por los jóvenes— han resultado ser prometedores en relación a la longevidad del emparejamiento y a los resultados juveniles a largo plazo.¹⁰

Muchos programas también permiten que los padres o tutores den su opinión sobre el mentor seleccionado previo al emparejamiento **(M.4.3)**. Esta práctica está diseñada para reforzar la participación y la voz de los padres en el programa de mentoría. Los padres pueden tener la mejor idea del tipo de mentor que se conectaría mejor con su hijo y, por lo tanto, sus comentarios y retroalimentación pueden ayudar a crear un mejor emparejamiento.

INICIANDO LA RELACIÓN DE MENTORÍA

Una vez que están emparejados, las mejores prácticas de mentoría sugieren que los mentores y aprendices deben tener una reunión inicial formal que esté documentada y a la que asista alguien del personal del programa y, cuando sea relevante, un padre o tutor del aprendiz **(R.4.2 y R.4.3)**.¹¹ Se recomienda que alguien del programa de mentores prepare al mentor, al aprendiz y, cuando corresponda, al padre o tutor del aprendiz para la primera reunión así todos saben qué esperar **(M.4.5 y M.4.6)**. Durante esta charla preparativa, el personal del programa debe brindar información básica sobre todos los que participarán en la relación de mentoría. Esta es una oportunidad para discutir con los padres o tutores las reglas específicas que tienen para su hijo que les gustaría que el mentor conozca y qué información quieren compartir el padre o tutor con el mentor sobre su familia.

También se recomienda que la reunión inicial se lleve a cabo en el hogar del aprendiz, especialmente si el mentor recogerá al aprendiz en el hogar **(M.4.4)**. Reunirse en este lugar le permite al mentor aprender dónde vive el aprendiz y puede contribuir a que el mentor, el aprendiz y el padre o tutor se sientan más cómodos con la visita del mentor al hogar del aprendiz.



Se recomienda que alguien del programa de mentores prepare al mentor, al aprendiz y, cuando corresponda, al padre o tutor del aprendiz, para la primera reunión así todos saben qué esperar.

Firmar un acuerdo de compromiso que consienta las reglas y requisitos del programa de mentoría es una de las tareas que se deben cumplir en la reunión inicial **(R.4.4)**. La firma formal de este acuerdo de compromiso ayudará a establecer expectativas claras para la relación de mentoría. Estas expectativas se han relacionado con el final prematuro de la relación de mentoría,¹² y el final prematuro se ha asociado con resultados negativos para los aprendices.¹³ Por lo tanto, es particularmente importante para todos los involucrados en la relación de mentoría tener expectativas claras desde el principio.

EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

Los programas de mentoría grupal deben considerar cuidadosamente cómo se pueden integrar estos Referentes en el plan de emparejamiento e iniciación. Algunas cosas importantes a tener en cuenta son el hecho de que se crearán dinámicas grupales y deben considerarse durante el proceso de mentoría. Además, el programa necesita articular cómo la mentoría puede ser más efectiva dentro del contexto grupal. El plan debe abordar qué características de los miembros del grupo son más importantes, los procedimientos sobre cómo se llevará a cabo la reunión inicial del emparejamiento, si los miembros del grupo tendrán la oportunidad de brindar información sobre quién está incluido en el grupo y cómo se integrarán los nuevos miembros del grupo en caso de que necesiten agregarse después de la reunión inicial del emparejamiento.

REFERENCIAS



1. Pryce, J., Kelly, M. S., & Guidone, S. R. (2014). Mentor and youth matching. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 427-438). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
2. Morrow, K., & Styles, M. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brother/Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
3. Rhodes, J., Reddy, R., Grossman, J. R., & Lee, J. (2002). Volunteer mentoring relationships with minority youth: An analysis of same- versus cross-race matches. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(10), 2114-2133.
4. Jucovy, L. (2002). *Same-race and cross-race matching*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
5. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. M., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57-91.
6. Karcher, M. J. (2007). *Cross-age peer mentoring. Youth mentoring: Research in action #7*. Alexandria, VA: MENTOR, National Mentoring Partnership.
7. Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 93-110.
8. Holt, L. J., Bry, R. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention. *Child & Family Behavior Therapy, 30*(4), 297-318.
9. Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research, 9*(2), 99-113.
10. Schwartz, S. M. O., Rhodes, J. M., Spencer, R., & Grossman, J. R. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal of Community Psychology, 52*(1-2).
11. Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
12. Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research, 22*, 331-354.
13. Grossman, J. R., & Rhodes, J. M. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199-219.



ESTÁNDAR 5

SUPERVISIÓN Y APOYO

Supervisar los hitos de la relación de mentoría y la seguridad infantil; y apoyar los emparejamientos mediante el asesoramiento continuo, la resolución de problemas, el entrenamiento y el acceso a recursos durante la duración de cada relación.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de los Referentes que se enumeran en este Estándar.



REFERENTES

- R.5.1 El programa contacta a mentores y aprendices con una frecuencia mínima de dos veces por mes durante el primer mes del emparejamiento y una vez al mes a partir de entonces.
- R.5.2* En cada contacto de supervisión de mentores, el personal del programa debe preguntar a los mentores sobre las actividades de mentoría, los resultados del aprendiz, los problemas de seguridad infantil, la calidad de la relación de mentoría y el impacto de la mentoría en el mentor y el aprendiz utilizando un procedimiento estandarizado.
- R.5.3* En cada contacto de supervisión del aprendiz, el programa debe preguntar a los aprendices sobre las actividades de mentoría, los resultados del aprendiz, los problemas de seguridad infantil, la calidad de la relación de mentoría y el impacto de la mentoría en el aprendiz utilizando un procedimiento estandarizado.
- R.5.4 El programa sigue un protocolo basado en evidencia para obtener una evaluación más profunda de los mentores y aprendices sobre la calidad de sus relaciones de mentoría, y utiliza herramientas de evaluación de relaciones científicamente probadas.
- R.5.5* El programa contacta a un adulto responsable en la vida de cada aprendiz (por ejemplo, un padre, tutor o maestro) con una frecuencia mínima de dos veces por mes durante el primer mes del emparejamiento y una vez al mes a partir de entonces.
- R.5.6* En cada contacto de supervisión con un adulto responsable en la vida del aprendiz, el programa pregunta sobre las actividades de mentoría, los resultados del aprendiz, los problemas de seguridad infantil, la calidad de la relación de mentoría y el impacto de la mentoría en el aprendiz utilizando un procedimiento estandarizado.
- R.5.7* El programa evalúa regularmente todos los emparejamientos para determinar si deben terminarse o ser alentados a continuar.
- R.5.8 El programa documenta información sobre cada reunión de mentor-aprendiz, incluyendo, como mínimo, la fecha, duración y descripción de la actividad completada.
- R.5.9 El programa brinda a los mentores acceso a recursos relevantes (por ejemplo, asesoramiento experto del personal del programa u otros, publicaciones, recursos de la web, mentores experimentados) para ayudar a los mentores a abordar los desafíos en sus relaciones de mentoría a medida que surgen.
- R.5.10* El programa brinda a los aprendices y padres o tutores acceso o referencias a recursos relevantes (por ejemplo, asesoramiento experto del personal del programa u otros, publicaciones, recursos de la web, referencias de servicios sociales disponibles) para ayudar a las familias a abordar las necesidades y desafíos a medida que surgen.
- R.5.11 El programa brinda una o más oportunidades por año para el entrenamiento de mentores después del emparejamiento.



R.5.12* El programa brinda a los mentores retroalimentación de forma regular sobre los resultados de sus aprendices y el impacto de la mentoría en sus aprendices para mejorar continuamente los resultados de los aprendices y fomentar la retención de los mentores.

MEJORAS

- M.5.1* El programa lleva a cabo un mínimo de una reunión de supervisión y apoyo en persona por año con un mentor, aprendiz y, cuando corresponda, padre o tutor.
- M.5.2 El programa alberga una o más actividades grupales para emparejamientos y/u ofrece información sobre actividades en las que los emparejamientos podrían desear participar juntos.
- M.5.3* El programa organiza una o más actividades grupales para emparejamientos y familias de aprendices.
- M.5.4 El programa agradece a los mentores y reconoce sus contribuciones en algún momento durante cada año de la relación de mentoría, antes del cierre del emparejamiento.
- M.5.5* Al menos una vez cada año escolar o de calendario de la relación de mentoría, el programa agradece a la familia o a un adulto responsable en la vida de cada aprendiz (por ejemplo, un tutor o maestro) y reconoce sus contribuciones para apoyar la participación del aprendiz en la mentoría.

JUSTIFICACIÓN

Gran parte del trabajo de los programas de mentoría está dedicado a supervisar y apoyar las relaciones de mentoría, y hay muchas razones por las cuales esto es crítico para el éxito de la mentoría. Por ejemplo, las relaciones de mentoría que son supervisadas y apoyadas por el personal del programa son más satisfactorias,¹ lo que, a su vez, conduce a resultados juveniles más positivos.^{2, 3, 4, 5} Además, las relaciones de mentoría se desarrollan con el tiempo y, por lo tanto, deben adaptarse a necesidades de desarrollo cambiantes del aprendiz. A medida que el aprendiz cambia, las relaciones de mentoría también deben cambiar. Además, no hay garantía de que una relación de mentoría más larga sea una relación más fácil y, por lo tanto, la supervisión y el apoyo deben permanecer consistentes y frecuentes durante todo el emparejamiento para ayudarla a superar cualquier desafío que surja. Finalmente, la supervisión y el apoyo de las relaciones de mentoría son críticos para garantizar la seguridad de los niños. Por lo tanto, los programas de mentoría deben tener un plan integral por escrito para supervisar y apoyar las relaciones de mentoría que aborden todos los puntos de referencia de esta norma.

LA SUPERVISIÓN DE LA RELACIÓN DE MENTORÍA

La supervisión de la relación debe ser consistente y frecuente en el transcurso de la relación de mentoría. El contacto regular entre mentores y aprendices con el personal del programa se ha asociado con relaciones de mentoría más duraderas, así como con reuniones más frecuentes entre mentores y aprendices⁶ y relaciones de mentoría más fuertes.⁷ La frecuencia de los contactos de supervisión del mentor y el aprendiz debe tener en



cuenta los desafíos que el mentor y/o el aprendiz están experimentando actualmente. Por lo tanto, los contactos de supervisión y apoyo pueden necesitar ocurrir con mayor frecuencia en caso de que surjan desafíos **(R.5.1)**.

La supervisión de las relaciones de mentoría debe seguir un procedimiento estandarizado tanto para mentores como para aprendices a fin de solicitar información sobre la relación de mentoría **(R.5.2 y R.5.3)**. El objetivo de evaluar esta información mensualmente es ayudar a proteger la seguridad de los niños y permitir que el personal del programa



brinde comentarios y apoyo personalizado a la relación de mentoría. El procedimiento debe incluir preguntas sobre las actividades recientes de mentoría, los resultados del aprendiz, los problemas de seguridad infantil, la calidad de la relación de mentoría y las percepciones del impacto de la mentoría en el mentor y el aprendiz. El procedimiento estandarizado también debe incluir instrucciones para documentar cada contacto de supervisión, incluida la fecha, la hora y la información clave recopilada durante el contacto.

Cuando los miembros del personal del programa están en contacto regular con los padres, los emparejamientos se reúnen con mayor frecuencia **(R.5.5)**.⁸ El contacto mensual con un adulto responsable en la vida del aprendiz, como un padre, tutor o maestro, brinda la oportunidad de involucrar a los padres y a otros adultos para el apoyo de la relación de mentoría y para supervisar la relación de mentoría. Al igual que con los mentores y aprendices, este contacto debe seguir un procedimiento estandarizado diseñado para solicitar información sobre las actividades de mentoría, los resultados del aprendiz, los problemas de seguridad infantil, la calidad de la relación de mentoría y el impacto de la mentoría en el aprendiz **(R.5.6)**. El procedimiento estandarizado también debe incluir instrucciones para documentar el contacto de supervisión, incluida la fecha, la hora y la información recopilada durante el contacto.

El contacto con mentores, aprendices y un adulto responsable en la vida del aprendiz sería idealmente a través de una conversación telefónica o en persona que brinde la oportunidad de tener una charla participativa y colaborativa sobre la relación de mentoría. El personal del programa de mentoría debe practicar la escucha activa, hacer preguntas abiertas y de seguimiento reflexivas para obtener la mayor cantidad de información posible sobre la relación de mentoría, así como el impacto de la relación de mentoría en el aprendiz. El correo electrónico u otras formas de comunicación basadas en la web pueden usarse para relaciones de mentoría estables o de largo plazo, pero no deberían ser el único método para mantener el contacto con mentores, aprendices y un adulto responsable en la vida del aprendiz.



Cuando los miembros del personal del programa están en contacto regular con los padres, los emparejamientos se reúnen con más frecuencia.

Además, el contacto anual en persona con el mentor, el aprendiz y el padre o tutor brinda al personal del programa oportunidades adicionales para solicitar información más detallada sobre la relación de mentoría y el impacto de la relación en el aprendiz **(M.5.1)**. Los problemas de seguridad infantil también pueden observarse y abordarse más directamente a través de una reunión en persona.

EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN DE MENTORÍA

La supervisión de la relación debe enfocarse especialmente en el desarrollo de un fuerte vínculo entre el mentor y el aprendiz, ya que los jóvenes que perciben relaciones más confiables, mutuas y empáticas con sus mentores experimentan mayores mejoras que los jóvenes que perciben niveles más bajos de estas cualidades de relación.^{9, 10, 11, 12} Evaluar la calidad de cada relación de mentoría desde la perspectiva tanto del mentor como del aprendiz puede proporcionar información valiosa para apoyar emparejamientos individuales **(R.5.4)**.^{13, 14, 15} Se han desarrollado muchas encuestas para este propósito, solo un pequeño número está basado en evidencia y se ha evaluado rigurosamente su confiabilidad y validez¹⁶ (ver Nakkula, 2014¹⁷ para una revisión de las encuestas existentes). Los programas podrían beneficiarse al buscar y utilizar encuestas científicamente validadas al evaluar las cualidades de la relación de mentoría.

Evaluar la calidad de cada relación de mentoría desde la perspectiva tanto del mentor como del aprendiz puede proporcionar información valiosa para apoyar los emparejamientos individuales.

Además, las actividades que los mentores y los aprendices realizan juntos durante sus reuniones contribuyen a determinar el estilo o enfoque (por ejemplo, de desarrollo, instrumental) y la calidad de la relación de mentoría, que a su vez puede contribuir a los resultados de los jóvenes.^{18, 19} Mantener registros de la fecha, duración y actividades completadas durante cada reunión del emparejamiento puede ayudar al personal del programa a evaluar el estilo de la relación de mentoría y a brindar un apoyo más personalizado **(R.5.8)**. La supervisión regular de las reuniones de mentor-aprendiz permite al personal del programa observar las actividades del mentor y el aprendiz, y evaluar si sus reuniones son consistentes con las metas, reglas y pautas del programa de mentoría. Además, la información en estos registros puede ayudar a proteger la seguridad de los niños.





A través de la supervisión constante de las relaciones de mentoría, el personal del programa puede evaluar periódicamente si una relación de mentoría se encuentra con algún desafío que pueda llevar a su final **(R.5.7)**. Anticipar el final o cierre y luego preparar a los mentores y aprendices para este momento ayudará a prevenir cualquier consecuencia negativa que ocurra como resultado del final de la relación.

EL APOYO DE LA RELACIÓN DE MENTORÍA

El apoyo para la relación de mentoría se debe brindar directamente a los mentores y se debe adaptar para abordar las fortalezas y desafíos dentro de la relación de mentoría **(R.5.9)**. Cuando los mentores reciben apoyo de alta calidad de su programa de mentoría, reportan relaciones más fuertes con sus aprendices^{20, 21} y es más probable que continúen sus relaciones de mentoría.²² Este apoyo puede venir de muchas formas y puede incluir el acceso a recursos como el asesoramiento del personal del programa u otros mentores, materiales impresos y recursos de la web. La mayoría de los mentores que reciben llamadas telefónicas de apoyo del programa de mentores están de acuerdo en que son útiles para fortalecer su emparejamiento, y los mentores que asisten a los grupos de apoyo para mentores también los encuentran útiles.²³ El entrenamiento continuo también puede contribuir a relaciones de mentoría de mayor efectividad,²⁴ mayor duración²⁵ y calidad alta^{26, 27} **(R.5.11)**.

Brindarle retroalimentación al mentor sobre el aprendiz y la relación de mentoría cumple varias funciones de apoyo **(R.5.12)**. Por ejemplo, dado que las razones altruistas, como retribuir a la comunidad, son las razones más comunes por las cuales las

personas se ofrecen como voluntarias para ser mentores,^{28, 29} proporcionar retroalimentación al mentor sobre el impacto de la relación de mentoría en el aprendiz puede reforzar las motivaciones de los mentores para el voluntariado y alentarlos a seguir siendo voluntarios como mentores. Además, las expectativas de los mentores para la relación de mentoría influyen en si continuarán siendo un mentor³⁰ y en sus percepciones de la relación de mentoría.^{31, 32} Por lo tanto, brindarle a los mentores comentarios sobre su aprendiz y la relación de mentoría le da al personal del programa la oportunidad de garantizar que los mentores tengan expectativas realistas y positivas, por lo que es menos probable que los mentores terminen su relación prematuramente. Además, la retroalimentación a los mentores también podría afectar sus sentimientos de autoeficacia como mentor. Sabemos que cuando los mentores experimentan una mayor autoeficacia en la relación de mentoría, están más satisfechos,³³ se reúnen con mayor frecuencia con sus aprendices, reportan menos desafíos en sus relaciones de mentoría, perciben más beneficios para los aprendices³⁴ y tienen relaciones de mentoría de mayor calidad.^{35, 36} Cuando los mentores reciben retroalimentación sobre cómo les va a sus aprendices en varios resultados de interés, los mentores pueden modificar sus enfoques, comportamientos y sugerencias de actividades para ayudar a los aprendices a satisfacer sus necesidades y objetivos.

Las expectativas de los mentores para la relación de mentoría influyen en si continuarán siendo un mentor y en sus percepciones de la relación de mentoría.



Los aprendices y sus padres o tutores deben recibir el apoyo del programa de mentoría diseñado para abordar las fortalezas y los desafíos dentro de la relación de mentoría **(R.5.10)**. Los padres o tutores pueden necesitar apoyo del programa de mentoría para asegurarse de que tengan expectativas precisas para el mentor y el programa, entiendan el papel del mentor y cómo pueden apoyar mejor este papel.³⁷ Este apoyo puede incluir el asesoramiento de expertos del personal del programa u otros padres, materiales impresos y recursos de la web. Además, los aprendices y sus padres o tutores pueden tener necesidades o enfrentar desafíos que no pueden abordarse a través de la relación de mentoría. Las referencias a los proveedores de servicios sociales deben proporcionarse a los aprendices y a sus familias a medida que surjan las necesidades.

PRÁCTICAS AVANZADAS DE SUPERVISIÓN Y APOYO

Los programas de mentoría que brindan agendas mensuales de eventos de bajo costo, ofrecen boletos para eventos o proporcionan oportunidades para participar en actividades estructuradas, generalmente están asociados con resultados positivos **(M.5.2)**.³⁸ Además, proporcionar a los mentores una lista de posibles actividades y las sugerencias de actividades apropiadas para el desarrollo se asocian con una mayor duración promedio y retención de emparejamientos.³⁹

El apoyo y la participación de los padres en la relación de mentoría impactan la efectividad de la mentoría en los resultados de los jóvenes⁴⁰ y la fortaleza de las relaciones de mentoría.⁴¹ Organizar actividades grupales para mentores, aprendices y las familias de los aprendices brinda una oportunidad para que los padres o tutores

se involucren y expresen su apoyo a la relación de mentoría **(M.5.3)**. Las actividades grupales divertidas también pueden mejorar las relaciones entre el personal del programa y los mentores voluntarios, que se cree aumentan la retención de voluntarios.⁴²

Los voluntarios informan que las formas informales y personales de reconocimiento, como las notas de agradecimiento, son las más significativas.

Finalmente, reconocer y celebrar los logros de los voluntarios se considera una práctica importante para promover la participación en un programa de voluntariado **(M.5.4)**.^{43, 44, 45} Los voluntarios informan que las formas informales y personales de reconocimiento, como las notas de agradecimiento, son las más significativas.⁴⁶ Se recomienda el reconocimiento anual de los mentores para aumentar las percepciones de autoeficacia de los mentores y alentarlos a continuar siendo voluntarios. Asimismo, se debe agradecer anualmente a las familias que participan en la relación de mentoría por sus contribuciones al programa de mentoría **(M.5.5)**.

EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

Las excepciones a estos Referentes pueden ocurrir principalmente en las prácticas asociadas con la supervisión de las relaciones de mentoría. Es más probable que los programas de mentoría basados en un sitio puedan observar las actividades e interacciones entre mentores y aprendices en el programa y, por lo tanto, los contactos de supervisión pueden centrarse principalmente en recopilar información sobre la calidad de la relación,



los desafíos en la relación de mentoría y cómo el programa de mentoría puede apoyar la relación de mentoría y el aprendiz. Es posible que los programas de mentoría grupal deban considerar recopilar información adicional durante los contactos de supervisión, como cualquier inquietud sobre la dinámica del grupo o los desafíos comunes al grupo. Los aprendices pueden necesitar aumentar la frecuencia de los contactos de supervisión y proporcionar apoyo adicional, particularmente si el mentor tiene menos experiencia en funciones similares a las de un mentor adulto o menos experiencia trabajando con jóvenes.

Finalmente, los programas que atienden a jóvenes aprendices mayores o adultos pueden no necesitar contactar a un adulto responsable en la vida del aprendiz mensualmente, aunque en muchos casos los programas podrían beneficiarse al contactar a otro individuo importante en la vida del aprendiz para reunir información adicional sobre resultados del aprendiz, desafíos que enfrenta el aprendiz y percepciones del impacto de la mentoría en el aprendiz. Esta información puede mejorar la compatibilidad con el emparejamiento, independientemente de la edad del mentor o aprendiz.

REFERENCIAS



1. Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940-945.
2. Dubois, D. L., Holloway, R. M., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
3. Herrera, C., Grossman, J., Kauh, T., Feldman, A. F., McMaken, J., & Jucovy, L. (2007). *Making a difference in the schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
4. Herrera, C., DuBois, D., & Grossman, J. (2013). *The Role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles*. New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
5. Herrera, C., Sipe, C. L., McClanahan, W. S., Arbreton, A., & Pepper, S. K. (2000). *Mentoring school-age children: Relationship development in community-based programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures. Retrieved from http://ppv.issuelar.org/resource/mentoring_school_age_children_relationship_development_in_community_based_and_school_based_programs
6. Herrera et al., 2013.
7. Herrera, Sipe, & McClanahan, 2000.
8. Herrera et al., 2013.
9. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. M., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
10. Sale, M., Bellamy, N., Springer, J. F., & Wang, M. Q. (2008). Quality of provider-participant relationships and enhancement of adolescent social skills. *Journal of Primary Prevention*, 29(3), 263-278.
11. Bayer, A., Grossman, J. R., & DuBois, D. L. (2015). Using volunteer mentor to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationships. *Journal of Community Psychology*, 43(4), 408-429.
12. Rhodes, J. M. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: SageM.
13. Deutsch, N. L., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, (121), 47-70.
14. Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2014). Assessing mentoring relationships. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 45-62). Thousand Oaks, CA: SageM.
15. Rhodes, J. M., Schwartz, S. M. O., Willis, M. M., & Wu, M. R. (2014). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society*, (2), 1-14.
16. Ferro, A., Wells, S., Speechley, K. N., Lipman, M., & Dewit, D. (2013). The measurement properties of mentoring relationship quality scales for mentoring programs. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*.
17. Nakkula, & Harris, 2014.
18. Karcher, M. J., & Hansen, K. (2014). Mentoring Activities and Interactions. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 45-62). Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Keller, T. M., & Pryce, J. M. (2012). Different roles and different results: How activity orientations correspond to relationship quality and student outcomes in schoolbased mentoring. *The Journal of Primary Prevention*, 33(1), 47-64.
20. Herrera, 2007.
21. Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. R., & McMaken, J. (2008). *High school students as mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
22. Herrera, 2007.
23. Herrera, DuBois, & Grossman, 2013.
24. DuBois et al., 2002.
25. Herrera, DuBois, & Grossman, 2013.
26. Herrera, DuBois, & Grossman, 2013.
27. Herrera et al., 2007.
28. Caldarella, P., Gomm, R. J., Shatzer, R. H., & Wall, D. G. (2010). School-based mentoring : A study of volunteer motivations and benefits. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(2), 199-215.
29. Evans, T. (2005). How does mentoring a disadvantaged young person impact on the mentor? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(2), 13.
30. Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-354.
31. Lucas, K. F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, 9(1), 23-47.
32. Madia, R. P., & Lutz, C. J. (2004). Perceived similarity, expectation-reality discrepancies, and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(3), 598-623.
33. Martin & Sifers, 2012.
34. Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 367-388.



-
35. Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 93-110.
 36. Parra et al., 2002.
 37. Taylor, A. S., & Porcellini, L. (2014). Family involvement. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 457-468). Thousand Oaks, CA: Sage.
 38. Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
 39. Wheeler, M. M., & Dubois, D. L. (2009). [Analysis of responses to agency practices survey for BBBSA's community-based mentoring program.] Unpublished raw data.
 40. DuBois et al., 2002.
 41. Wheeler & DuBois, 2009.
 42. Karl, K. A., Peluchette, J. V., & Hall, L. M. (2008). Give them something to smile about: A marketing strategy for recruiting and retaining volunteers. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 20*(1), 71-96.
 43. Bayer, Grossman, & DuBois, 2013.
 44. Jamison, I. R. (2003). Turnover and retention among volunteers in human service agencies. *Review of Public Personnel Administration, 23*(2), 114-132.
 45. Karl, Peluchette, & Hall, 2008.
 46. Culp, K., & Schwartz, V. J. (1998). Recognizing adult volunteer 4-H leaders. *Journal of Extension, 36*(2). Retrieved from <http://od.tamu.edu/files/2010/03/RecognizingAdultVolunteer4-HLeaders.pdf>



ESTÁNDAR 6

CIERRE

Facilite el cierre del emparejamiento de una manera que afirme las contribuciones del mentor y el aprendiz, y les ofrezca la oportunidad de prepararse para el cierre y evaluar la experiencia.

*Las prácticas de Referentes y Mejoras que están marcadas con un asterisco representan aquellas que son nuevas o que han cambiado sustancialmente desde la tercera edición. Se alienta a los programas de mentoría a que consideren por igual la implementación de todas las prácticas de los Referentes que se enumeran en este Estándar.



REFERENTES

- R.6.1 El programa tiene un procedimiento para gestionar los cierres anticipados, cuando los miembros del emparejamiento están dispuestos y pueden participar en el proceso de cierre.
- R.6.2 El programa tiene un procedimiento para gestionar cierres no anticipados, cuando los miembros del emparejamiento están dispuestos y pueden participar en el proceso de cierre.
- R.6.3* El programa tiene un procedimiento para gestionar el cierre cuando un miembro del emparejamiento no puede o no quiere participar en el proceso de cierre.
- R.6.4 El programa lleva a cabo una entrevista de salida con mentores y aprendices, y cuando sea relevante, con padres o tutores.
- R.6.5* El programa tiene una política y un procedimiento por escrito, cuando corresponde, para gestionar un nuevo emparejamiento.
- R.6.6* El programa documenta que se siguieron los procedimientos de cierre.
- R.6.7* Independientemente del motivo del cierre, el programa de mentoría debe tener una charla con los mentores que incluya los siguientes temas de conversación:
- Charla sobre los sentimientos de los mentores sobre el cierre.
 - Charla sobre las razones del cierre, si es relevante.
- c. Charla sobre las experiencias positivas en la relación de mentoría.
- d. Procedimiento para que el mentor notifique al aprendiz y a sus padres, si corresponde, con suficiente anticipación a la reunión de cierre anticipada para proporcionar tiempo suficiente para preparar adecuadamente al aprendiz para el cierre.
- e. Revisión de las reglas del programa para el contacto posterior al cierre.
- f. Creación de un plan para el contacto posterior al cierre, si corresponde.
- g. Creación de un plan para la última reunión del emparejamiento, si es posible.
- h. Charla sobre un posible emparejamiento nuevo, si es relevante.
- R.6.8* Independientemente de la razón del cierre, el programa de mentoría debe tener una charla con los aprendices y, cuando sea relevante, con los padres o tutores que incluya los siguientes temas de conversación:
- Charla sobre los sentimientos de los aprendices sobre el cierre.
 - Charla sobre las razones del cierre, si es relevante.
 - Charla sobre las experiencias positivas en la relación de mentoría.
 - Procedimiento para la notificación al mentor, si corresponde, sobre el momento del cierre
 - Revisión de las reglas del programa para el contacto posterior al cierre.



- f. Creación de un plan para el contacto posterior al cierre, si corresponde.
 - g. Creación de un plan para la última reunión del emparejamiento, si es posible.
 - h. Charla sobre un posible emparejamiento nuevo, si es relevante.
- R.6.9 El programa tiene una declaración pública por escrito a los padres o tutores, si corresponde, así como a los mentores y aprendices, que describen los términos del cierre del emparejamiento y las políticas para el contacto del mentor/aprendiz después de que finaliza un emparejamiento (por ejemplo, incluyendo contacto a través de medios digitales o redes sociales).

MEJORAS

- M.6.1 Al concluir el período de tiempo acordado de la relación de mentoría, el programa explora la oportunidad con mentores, aprendices y (cuando corresponda) padres o tutores para continuar el emparejamiento por un período de tiempo adicional.
- M.6.2 El programa organiza una reunión o evento de celebración final para mentores y aprendices, cuando sea relevante, para marcar el progreso y la transición o reconocer cambios en la relación de mentoría.
- M.6.3* El personal del programa brinda entrenamiento y apoyo a los aprendices y mentores, así como, cuando sea relevante, a los padres o tutores, sobre cómo los aprendices pueden identificarse y conectarse con mentores naturales en sus vidas.

JUSTIFICACIÓN

El cierre o final es una etapa normal en la vida de una relación de mentoría.¹ Los aprendices, padres o tutores y mentores pueden experimentar algunas emociones negativas (por ejemplo, desilusión o tristeza) después de la conclusión de una relación de mentoría.² Relaciones de mentoría que terminan prematuramente pueden llevar a consecuencias particularmente negativas para los aprendices, incluida la disminución de los indicadores del funcionamiento de los jóvenes, como la autoestima o la confianza en sí mismos en su trabajo escolar.^{3,4} Sin embargo, con el apoyo de la agencia y la notificación adecuada del plazo de tiempo y las razones del cierre, los aprendices y otros miembros del emparejamiento pueden tener mejores resultados para hacer frente a la pérdida de la relación de mentoría.⁵ Por lo tanto, los programas de mentoría deben tener un plan integral por escrito para cerrar las relaciones de mentoría que aborde todos los Referentes de este Estándar.

PLANIFICACIÓN PARA EL CIERRE

La comunicación con respecto a las políticas y procedimientos de cierre debe ocurrir durante todo el ciclo de vida de la relación de mentoría con todos los miembros del emparejamiento.⁶ Para planificar el cierre, el programa de mentoría debe tener una conversación con todos los miembros del emparejamiento para discutir su interés en continuar la relación de mentoría más allá del compromiso original (**M.6.1**). Esta conversación les brinda a todos la oportunidad de comprometerse formalmente a continuar la relación de mentoría por un período adicional de tiempo y hablar sobre cualquier desafío que estén experimentando y que sea necesario abordar para que la relación continúe.



El cierre de la relación de mentoría puede ser predecible (por ejemplo, la conclusión del año académico) o impredecible (por ejemplo, cambio de dirección, enfermedad).⁷ Los mentores, aprendices, padres o tutores, o el programa de mentoría pueden iniciar el cierre de la relación de mentoría por razones interpersonales (por ejemplo, insatisfacción con la relación, dificultades de comunicación) o prácticas (por ejemplo, el mentor o el aprendiz no logra asistir a las reuniones programadas, la movilidad residencial).^{8,9} Posteriormente, es imperativo que las agencias planifiquen cierres imprevistos y anticipados, y tengan políticas claras para abordar y documentar estos dos tipos de escenarios **(R.6.1, R.6.2 y R.6.6)**.^{10,11} Además, los miembros del emparejamiento también pueden, por diversas razones, evitar el a veces difícil



proceso de cierre. El personal debe anticipar cierta resistencia al cierre por parte de los miembros del emparejamiento y tener procedimientos establecidos, si un miembro del emparejamiento no está disponible para participar en el proceso de cierre **(R.6.3)**.

PROCEDIMIENTOS DEL CIERRE

Las actividades de cierre pueden tomar muchas formas, como entrevistas de salida, una reunión del emparejamiento con o sin el personal de la agencia o un evento grupal más grande.^{12,13} Las entrevistas de salida brindan oportunidades para que los aprendices, mentores y padres o tutores reflexionen sobre las experiencias positivas que han compartido y el impacto de la relación de mentoría **(R.6.4)**.¹⁴ Además, el personal puede recopilar información de aprendices, mentores y padres o tutores que podría usarse para mejorar las prácticas de la agencia¹⁵ o guiar futuras recomendaciones para los miembros de emparejamientos (por ejemplo, un asesoramiento o referencia de servicios de apoyo u otra agencia de mentoría).¹⁶

La comunicación con respecto a las políticas y los procedimientos de cierre debe ocurrir a lo largo del ciclo de vida de la relación de mentoría con todos los miembros del emparejamiento.

Todos los miembros del emparejamiento, incluidos el aprendiz, el mentor y los padres o tutores, deben incluirse en las actividades de cierre.^{17,18} Independientemente de las circunstancias, cada cierre debe discutirse formalmente en conversaciones entre mentores, aprendices y sus padres o tutores, cuando sea relevante, y el personal del programa de mentoría para permitir a todos la oportunidad de reflexionar y procesar la relación de mentoría **(R.6.7 y R.6.8)**. Investigaciones sugieren que, si el cierre no se procesa formalmente, incluso para las relaciones de mentoría caracterizadas como débiles, esto puede contribuir a resultados emocionales negativos para los aprendices, como



sentimientos de decepción o enojo.¹⁹ Asimismo, el mal manejo de los procedimientos de cierre para relaciones de mentoría fuertes y favorables puede conducir a sentimientos negativos acerca de una experiencia positiva. Los mentores y aprendices deben charlar sobre los recuerdos de los momentos divertidos que han compartido juntos y participar en una actividad especial para su última reunión.²⁰ Estas conversaciones también brindan la oportunidad de crear un plan para las actividades de cierre. Una recomendación de mejores prácticas para las actividades de cierre es realizar una noche de graduación para todos los miembros de la relación de mentoría para finalizar la relación con una celebración positiva **(M.6.2)** que marque formalmente la transición en la relación.²¹

CONSIDERACIONES POSTERIORES AL CIERRE

Después del cierre de una relación de mentoría, los aprendices o mentores pueden desear continuar su participación en el programa de mentoría.^{22, 23} Si corresponde, la agencia puede considerar renovar el emparejamiento o volver a emparejar aprendices o mentores interesados **(R.6.5)**.^{24, 25} Existe alguna evidencia que sugiere que puede haber algunos resultados negativos para los aprendices que experimentan un cierre prematuro y han sido reubicados.²⁶ Por lo tanto, se recomienda que las agencias tengan políticas específicas y escritas para un nuevo emparejamiento. Además, las relaciones con mentores naturales se han asociado con resultados positivos para los jóvenes fuera de una relación de mentoría formal.^{27, 28} Al salir de una relación de mentoría formal, el personal de la agencia puede ayudar a guiar a los aprendices a identificar contextos y métodos para identificar adultos potenciales que pueden ser un mentor natural positivo **(M.6.3)**.

No es raro que los miembros del emparejamiento deseen continuar su relación más allá de su participación en una agencia de mentoría.²⁹ Sin embargo, aunque no se estudió específicamente, el contacto continuo entre mentores y aprendices más allá de la participación de la agencia (por ejemplo, a través de las redes sociales) puede plantear tanto riesgos como beneficios para los miembros del emparejamiento.³⁰ Por lo tanto, las agencias deben dejar claras sus políticas para el contacto posterior al emparejamiento a todos los miembros del emparejamiento de mentoría durante los procedimientos de cierre **(R.6.9)**.

EXCEPCIONES Y CONSIDERACIONES ESPECIALES

Las excepciones a estos puntos de referencia pueden ocurrir principalmente para programas de mentoría que no tienen contacto con los padres o tutores y, por lo tanto, no pueden incluirlos en los procedimientos de cierre. Además, los programas de mentoría grupal deben considerar cómo se pueden incorporar estos Referentes en el plan de cierre, particularmente cuando un miembro del grupo se va por razones anticipadas o imprevistas. Los procedimientos de cierre deben abordar si ese miembro del grupo será reemplazado, así como qué apoyo debe brindarse a los miembros restantes del grupo y al miembro del grupo que se va. Finalmente, el plan de cierre debe describir cómo el programa de mentoría explorará la opción de continuar la relación de mentoría más allá del compromiso original con el programa de mentoría con todos los miembros del grupo.

REFERENCIAS



1. Keller, T. M. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 82–99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
2. Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. L. (2014). *Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. Youth & Society*, 1–23.
3. Rhodes, J., Liang, R., & Spencer, R. (2009). First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 452–458.
4. Spencer et al., 2014.
5. Spencer et al., 2014.
6. Spencer, R., & Basualdo-Delmonico, A. (2014). Termination and closure of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed.) (pp. 469–479). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
7. Spencer, Basualdo-Delmonico, Walsh, & Drew, 2014.
8. Spencer, R. (2007). “It’s not what I expected”: A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22, 331–354.
9. Spencer et al., 2014.
10. Rhodes, Liang, & Spencer, 2009.
11. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014.
12. Garringer, M., & MacRae, P. (2008). *Foundations of successful youth mentoring*. Washington, D.C.: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. Portland, OR: National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
13. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014.
14. Garringer & MacRae, 2008.
15. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014.
16. Garringer & MacRae, 2008.
17. Lakes, K., & Karcher, M. (2005). *Mentor/mentee termination ritual. How to build a successful mentoring program using the Elements of Effective Practice* (pp. 157–158). Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
18. Spencer et al., 2014.
19. Spencer et al., 2014.
20. Jucovy, L. (2001) *Supporting mentors*. Philadelphia. PA: Public/Private Ventures.
21. Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307–324). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
22. Schwartz, S. M. O., Rhodes, J. M., Liang, R., Sañchez, R., Spencer, R., Kremer, S., & Kanchewa, S. (2014). Mentoring in the digital age: Social media use in adult-youth relationships. *Children and Youth Services Review*, 47, 205–213.
23. Spencer et al., 2014.
24. Lakes & Karcher, 2005.
25. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014.
26. Grossman, J., Chan, C. S., Schwartz, S. M. O., & Rhodes, J. M. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43–54.
27. DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95, 518–524.
28. Zimmerman, M. A., Bigenheimer, J. R., & Behrendt, D. M. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 143–157). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
29. Schwartz et al., 2014.
30. Schwartz et al., 2014.



ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA

Foto cortesía de First Niagara



PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROGRAMA

Las siguientes prácticas recomendadas (y la documentación asociada) pueden proporcionar a los programas de mentoría una dirección y un propósito claros, tanto en términos de las metas y objetivos de las relaciones de mentoría que crean como de la viabilidad a largo plazo del programa. Para los programas de mentoría integrados en las organizaciones más grandes de servicio juvenil, tenga en cuenta que algunas de estas prácticas pueden necesitar integrarse con las de la organización matriz más grande. **Un símbolo de documento (☐) denota prácticas que deben codificarse en un documento escrito aprobado por el liderazgo del programa y revisado y actualizado periódicamente.**

Consulte la sección “Recursos adicionales y fuentes de entrenamiento y asistencia técnica” para obtener enlaces a otras organizaciones que pueden apoyar el liderazgo y el desarrollo sin fines de lucro.

RECOMENDACIÓN

EXPLICACIÓN

☐ Declaración de misión del programa de visión general

Los programas de mentoría necesitan una declaración de misión orientadora que describa claramente por qué existe el programa y el cambio significativo que espera producir al nivel del participante y/o la comunidad. Para los programas integrados, las metas y objetivos de las relaciones de mentoría deben alinearse con la misión y visión general de la agencia.

☐ Programa de teoría del cambio (ToC, por sus siglas en inglés) y un modelo lógico formal

La teoría de cambio (ToC, por sus siglas en inglés) de un programa debe explicar cómo los servicios de mentoría y las actividades en las que participan los mentores y aprendices, llevarán a los resultados deseados al nivel del participante y la comunidad. Idealmente, se basará en investigaciones y teorías relevantes, ilustrando la validez del diseño del programa y cómo los servicios se alinean con las necesidades, contextos y circunstancias locales. MENTOR cree firmemente que cada programa de mentoría debe tener este documento de estructura central: influye en cada decisión que un programa toma con el tiempo.

Un modelo lógico puede ilustrar aún más esta acción al explicar las entradas, salidas y resultados a corto y largo plazo que resultan de la implementación del programa.

Se puede encontrar información adicional sobre teorías de cambio en la sección “Cómo usar este recurso”.



RECOMENDACIÓN

📅 Plan de desarrollo de recursos y presupuesto

EXPLICACIÓN

El programa de mentoría debe tener un presupuesto escrito para el año fiscal actual y más allá, así como un plan de desarrollo de recursos que articule cómo el programa asegurará una financiación diversificada y continua para garantizar la sostenibilidad de los servicios. Para los programas integrados, el presupuesto y el plan de desarrollo de recursos deben identificar los fondos que apoyan específicamente al personal y las actividades de mentoría, así como también cómo serán respaldados los servicios de mentoría por futuros esfuerzos de recaudación de fondos. Es crítico que todos los programas de mentoría mantengan fondos suficientes para acompañar a sus emparejamientos actuales hacia la finalización de su compromiso inicial y que los niveles de financiamiento apoyen suficiente personal para la supervisión y el apoyo de las relaciones de mentoría.

📅 Plan de *marketing* y comunicación

Los programas deben tener un plan formal que determine cómo se comercializan los servicios a los participantes (incluido el reclutamiento de mentores y jóvenes), mensajes clave, imágenes y marcas sobre el programa y estrategias para trabajar con los medios locales. Este plan también puede articular cómo y cuándo participar en los esfuerzos de relaciones públicas y otras estrategias para obtener publicidad para el programa. Todas las actividades y los costos de estos esfuerzos deben articularse en el presupuesto del programa. Una vez más, para los programas integrados, debe haber explicaciones claras de cómo los esfuerzos de *marketing* y comunicación apoyarán directamente los servicios de mentoría. Este plan también debe aclarar quién es responsable de las actividades de *marketing* y comunicación, así como también cómo se rastrearán la eficacia de las estrategias.



RECOMENDACIÓN

☐ Plan de evaluación
(ver también la sección
“Evaluación del programa”
que sigue)

EXPLICACIÓN

El plan de evaluación es, en muchos sentidos, el documento complementario de la teoría del cambio y el modelo lógico: especifica lo que el programa medirá para determinar que el programa se está implementando con fidelidad y que está logrando sus objetivos establecidos para los participantes y la comunidad. El plan de evaluación debe describir todas las actividades, los roles del personal, los datos que se recopilarán (así como las fuentes y herramientas), el proceso de análisis estadístico y los tipos de información que se reportarán a los diversos interesados. Estas actividades y gastos de personal deben reflejarse en el presupuesto del programa. Para los programas de mentoría integrados, es crítico que el Plan de evaluación ofrezca alguna estrategia para determinar la contribución de los servicios de mentoría a los resultados generales del programa, de modo que el “valor agregado” de la mentoría pueda ser capturado y articulado.

☐ Manual de políticas y
procedimientos

Por último, un manual de políticas y procedimientos es un documento crítico para codificar muchas de las tareas y procesos especificados en esta sección. Asegura una prestación de servicios consistente, especialmente cuando los programas experimentan una rotación de personal o un rápido crecimiento. Existen numerosas políticas que un programa de mentores necesitará desarrollar (consulte el Estándar de entrenamiento para obtener información detallada sobre los tipos de políticas que puede desear desarrollar y compartir con mentores, jóvenes y familias), pero igualmente importantes son los procedimientos que rigen cómo los clientes viven la participación en su programa día a día. Estos procedimientos, y los formularios y las acciones del personal que lo acompañan, deben estar claramente articulados y revisados periódicamente para mejorarlos (ver “Supervisión y monitoreo para la mejora continua” en la siguiente sección).



LIDERAZGO Y SUPERVISIÓN DEL PROGRAMA

Estas prácticas recomendadas respaldan el crecimiento continuo, la sostenibilidad y la confiabilidad de los servicios. Todas son tareas que el liderazgo del programa debe adoptar y facilitar. Para los programas de mentoría integrados en organizaciones más grandes que sirven a los jóvenes, es fundamental que el programa de mentoría obtenga apoyo en estas áreas para garantizar una coordinación efectiva de los servicios y la fidelidad de la implementación del componente de mentoría. ***Un símbolo de documento (□) denota prácticas que deben codificarse en un documento escrito aprobado por el liderazgo del programa y revisado y actualizado periódicamente.***

Consulte la sección “Recursos adicionales y fuentes de entrenamiento y asistencia técnica” para obtener enlaces a otras organizaciones que pueden apoyar el liderazgo y el desarrollo sin fines de lucro.

RECOMENDACIÓN

Consejo asesor (o junta directiva)

EXPLICACIÓN

Dependiendo de la estructura y el entorno del programa de mentoría, debe haber una junta directiva formal o un consejo asesor que apruebe los planes del programa, proporcione comentarios y retroalimentación sobre las decisiones del programa y ofrezca supervisión general y liderazgo al programa. Algunos programas incluso tienen ambos, en donde la junta formal maneja las responsabilidades fiduciarias y de gobierno típicas, y un consejo asesor le da voz a los electores y partes interesadas a medida que el programa evoluciona con el tiempo. Es especialmente importante que los programas integrados tengan su propio consejo asesor dedicado para que los jóvenes, los voluntarios y otras partes interesadas puedan opinar sobre cómo se prestan los servicios y para ayudar a garantizar que el programa obtenga el apoyo que necesita para reclutar voluntarios, brindar actividades significativas para los emparejamientos y comprometerse efectivamente con la comunidad.

Los miembros de este grupo deben tener funciones y responsabilidades claras y reunirse regularmente.



RECOMENDACIÓN

Personal adecuado y apropiado

EXPLICACIÓN

El programa debe tener suficiente personal equivalente a tiempo completo para implementar el modelo del programa según lo previsto para el número deseado de jóvenes participantes. A pesar de la importante preocupación del campo en torno al índice entre aprendices y personal, no se conoce el número “perfecto” de personal necesario para implementar un programa. Simplemente debe haber suficiente personal para seguir todos los procedimientos según lo previsto, especialmente los críticos que afectan la seguridad de los jóvenes y la calidad de la experiencia de mentoría.

Además de la cantidad de personal, los programas deben demostrar que el personal tiene la combinación adecuada de habilidades y capacidades para cumplir la misión. El personal clave debe tener experiencia o educación formal en programas de desarrollo juvenil, psicología infantil, educación, trabajo social u otros campos relevantes. Deben reflejar la diversidad y la experiencia vivida de la población atendida y reflejar los valores del programa. E idealmente, el personal debería ser capaz de desempeñar funciones de recaudación de fondos, promoción, desarrollo de asociaciones y otros papeles de liderazgo del programa según sea necesario.

Desarrollo del personal, compensación y reconocimiento

Para garantizar que el personal del programa tenga las habilidades y capacidades adecuadas, los programas deben tener un plan formal (con recursos dedicados) para el desarrollo profesional del personal y el entrenamiento continuo. El contenido exacto de este desarrollo se verá diferente dependiendo de los objetivos del programa, las poblaciones atendidas y los desafíos, pero cada programa debe brindar oportunidades de crecimiento para el personal en todos los niveles.

Además, los programas deben proporcionar una compensación adecuada (para programas en los que el personal es empleado, en lugar de voluntario) y oportunidades significativas de reconocimiento del personal. Ambas prácticas son críticas para retener al personal del programa y garantizar una consistencia en la prestación de servicios para jóvenes, familias y voluntarios.



RECOMENDACIÓN

📅 Gestión de datos e información

EXPLICACIÓN

Entre las políticas y procedimientos que debe desarrollar un programa se encuentran aquellos que se relacionan con el mantenimiento de datos e información seguros, confidenciales y archivados adecuadamente. Este conjunto de políticas y procedimientos debe abordar consideraciones tales como:

- Qué miembros del personal pueden acceder a los datos del programa, especialmente la información personal de jóvenes y mentores, información financiera y registros del personal.
- Protocolos sobre cómo se almacena la información del programa (tanto electrónica como en papel) y procedimientos para recuperarla.
- Aspectos técnicos de cómo se guardan y archivan los registros electrónicos.
- Acuerdos de intercambio de datos con organizaciones asociadas, escuelas o evaluadores externos.
- Con qué frecuencia se revisan, retienen o destruyen los datos antiguos del programa.

Abogacía para la mentoría

El liderazgo de los programas de mentoría debe participar en el trabajo de promoción que fomente tanto la conciencia de la mentoría a nivel comunitario como los recursos adecuados de fuentes públicas y privadas para el campo en su conjunto. El liderazgo del programa debe mantenerse informado sobre las tendencias, las oportunidades de colaboración, la legislación y los proyectos de investigación a nivel local, estatal, regional y nacional, y participar en campañas de promoción en la medida de lo posible. En el curso de este trabajo de promoción, los programas deben seguir todas y cada una de las regulaciones que rigen las actividades de promoción permitidas y evitar conflictos de intereses.



RECOMENDACIÓN

Asociaciones con otros programas y servicios locales

EXPLICACIÓN

Debido a que los programas de mentoría no pueden brindar todo lo que los jóvenes o sus familiares pueden necesitar, es imperativo que establezcan relaciones sólidas con otros proveedores de servicios locales. Estas relaciones pueden dar como resultado una red de referencia que se puede utilizar para dirigir a los jóvenes, las familias e incluso a los mentores a otros servicios comunitarios para satisfacer necesidades específicas que el programa de mentoría no respalda.

Además de construir relaciones organizativas, los programas de mentoría pueden necesitar establecer asociaciones formales con escuelas, organizaciones sin fines de lucro, empresas u otras organizaciones comunitarias. Todas las asociaciones deben regirse por un “Memorando de entendimiento” o “Memorando de acuerdo” que detalla los papeles y las responsabilidades de cada parte.

Supervisión y monitoreo para la mejora continua

Independientemente de cómo un programa de mentoría intente cumplir con los Referentes de los *Elementos* y las recomendaciones descritas en esta sección, es fundamental que el liderazgo del programa tenga procesos claros para supervisar su implementación de los servicios del programa, su adhesión a los procedimientos y protocolos establecidos, y su eficiencia en las operaciones. Los líderes del programa deben tener actividades de supervisión continua y puntos comunes de datos comunes que analizan para garantizar que el programa esté funcionando según lo previsto. Las oportunidades para mejorar las operaciones o cambiar las políticas o procedimientos deben documentarse, debatirse en la junta o el consejo asesor del programa y se deben llevar a cabo en un marco de mejora continua.



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Estas prácticas recomendadas pueden ayudar a que un programa de mentoría intencionalmente recopile datos relacionados con la implementación del programa y los resultados de los participantes, así como también cómo se utiliza esa información para mejorar las prácticas del programa y educar a las diversas partes interesadas. Estas prácticas a menudo se recopilan en un plan formal de evaluación del programa que rige tanto la recopilación y el análisis anual de datos como las actividades formales de evaluación de resultados del programa más infrecuentes, incluidas las realizadas por evaluadores externos. Para los servicios de mentoría integrados, es importante que cualquier esfuerzo de evaluación de toda la agencia intente examinar qué tan bien se está implementando el programa de mentoría e identificar, si es posible, la contribución particular de la mentoría a los resultados generales para los jóvenes y las familias. ***Un símbolo de documento (☐) denota prácticas que deben codificarse en un documento escrito aprobado por el liderazgo del programa y revisado y actualizado periódicamente.***

RECOMENDACIÓN

☐ Indicadores y referentes de la implementación exitosa del programa

EXPLICACIÓN

Los programas deben determinar indicadores y referentes específicos que puedan rastrearse para determinar si el programa se está implementando de la manera más eficiente que se esperaba y con fidelidad a la teoría del cambio. Los indicadores comunes incluyen: el número de mentores reclutados y disponibles para el emparejamiento, la participación en oportunidades de entrenamiento, el tiempo dedicado a esperar para ser emparejado, la frecuencia y duración de las reuniones del emparejamiento, la duración total del emparejamiento y el cumplimiento de los procedimientos de supervisión y apoyo del emparejamiento.

Este conjunto de referentes tendrá un aspecto diferente en todos los modelos y configuraciones del programa, pero es importante que cada programa recopile datos sobre su cumplimiento de las políticas y procedimientos, la prestación de los servicios de mentoría y la implementación del programa por parte de su personal según lo previsto. Esta práctica es especialmente importante en relación con los resultados del programa, ya que los resultados del programa deben analizarse dentro del contexto de si el programa se entregó con fidelidad al modelo.



RECOMENDACIÓN

Retroalimentación de los participantes y las partes interesadas sobre la prestación de servicios

EXPLICACIÓN

Los programas deben recopilar retroalimentación de mentores, jóvenes, padres o tutores y otras partes interesadas clave en cuanto a la calidad y la satisfacción con la experiencia del programa. Esta retroalimentación debe examinar los aspectos de los servicios que funcionan bien y las mejoras que se pueden hacer para abordar las preocupaciones de los participantes.

☐ Resultados esperados de los participantes y referentes

El desarrollo de una sólida teoría del cambio y un modelo lógico identificará varios indicadores medibles de resultados positivos para los participantes del programa. Si bien es probable que estos resultados se centren en los jóvenes y las familias, también se alienta a los programas a pensar en los resultados para los mentores y la comunidad en general. Los programas de mentoría integrados deberían pensar en identificar indicadores líderes para sus participantes que puedan atribuirse a los servicios de mentoría y contribuir a los resultados generales de los jóvenes.

Puede ser muy tentador para un programa de mentoría tratar de lograr resultados en tantas áreas como sea posible, haciendo que el programa sea conceptualmente más atractivo para padres, jóvenes y financiadores. Pero estos resultados están idealmente centrados en lo que el programa está específicamente diseñado para lograr, utilizando el rendimiento del programa pasado para establecer los puntos de referencia con los que se medirán los resultados futuros.

☐ Instrumentos válidos y confiables para capturar datos de los resultados de los participantes

Si un programa recopila datos de los participantes antes, durante y después de su experiencia de mentoría como una forma de medir el impacto del programa, es vital que estos datos se recopilen utilizando herramientas que tengan la fiabilidad y validez adecuadas. La fiabilidad significa que la herramienta recopila información precisa y coherente sobre el tema. La validez significa que la herramienta ha sido probada previamente para asegurar el grado en que recopila información significativa sobre los temas que aborda. Los programas deben garantizar que todas las herramientas formales de medición de resultados tengan un nivel aceptable y conocido de confiabilidad y validez, y deben evitar el uso de instrumentos “de cosecha propia” para fines de evaluación, a menos que establezca primero sus propiedades psicométricas.



RECOMENDACIÓN

☐ Instrumentos válidos y confiables para medir la cercanía y la satisfacción del emparejamiento

EXPLICACIÓN

Hay varias herramientas disponibles que pueden evaluar la calidad de las relaciones de mentoría. Puede encontrar un buen resumen de estas herramientas aquí: www.mentoring.org/downloads/mentoring_623.doc. Es importante que los programas de mentoría evalúen la calidad de la relación de mentoría bastante temprano en el emparejamiento y en varios puntos a través de su duración. Para los programas que duran un año escolar o de calendario, MENTOR recomienda evaluar la relación después de seis meses y, al menos, al salir del programa. Estos resultados deben compararse con los datos de resultados, ya que la calidad de la relación de mentoría se ha correlacionado positivamente con resultados más sólidos para los participantes en numerosos estudios.

Uso de fuentes de datos de archivo

Además de utilizar herramientas previas a la publicación para evaluar el impacto del programa, la mayoría de los programas también recopilarán datos de archivo mediante el examen de registros y fuentes externas de datos para demostrar que los jóvenes con mentores se están beneficiando del programa. Los ejemplos de este tipo de datos de archivo externos incluyen calificaciones escolares y datos de asistencia, estadísticas de reincidencia y delincuencia, o seguimiento del cumplimiento de los hitos de la vida.

Evaluación periódica de los resultados del programa utilizando diseños de investigación experimental

Si bien esto puede ser una propuesta desafiante para las agencias de mentoría más pequeñas, alentamos a todos los programas de mentoría a evaluar periódicamente sus servicios y resultados utilizando alguna forma de diseño experimental. Este tipo de evaluaciones pueden demostrar el impacto de un programa en los participantes en comparación con un grupo de jóvenes similares que no recibieron servicios o que sus servicios se retrasaron. Se alienta a los programas a participar en estudios a mayor escala en asociación con otros proveedores de servicios cuando sea posible. También deben explorar las opciones para asociarse con instituciones locales de educación superior para mantener bajos los costos de estos proyectos mientras le brindan a los estudiantes una valiosa oportunidad para aplicar sus habilidades de evaluación en un entorno del mundo real bajo la guía de un investigador senior. Las evaluaciones rigurosas ayudan no solo al programa a realizarlas, sino también a toda la comunidad de investigación y al campo de mentoría en su totalidad.



RECOMENDACIÓN

📄 Compartir datos y resultados de evaluaciones con grupos de partes interesadas

EXPLICACIÓN

Todo este trabajo de recopilación y evaluación de datos no tiene sentido a menos que los programas compartan la información con los jóvenes, las familias, los donantes, los voluntarios y los socios que se preocupan tanto por los resultados. Los programas necesitan un plan formal que articule cuándo y cómo se comparten los datos con varios grupos de partes interesadas, así como también cómo se usa esa información para mejorar el programa y satisfacer de manera más efectiva las expectativas y necesidades de los clientes.



PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS RELACIONES DE MENTORÍA JUVENIL Y ENTREGA DE LOS PROGRAMAS

Las recomendaciones en esta sección combinan algunos principios comunes de los campos de servicios humanos relacionados y promueven pautas éticas que dan a los programas de mentoría un claro sentido de propósito y un conjunto de valores que pueden hacer que la mentoría sea impactante para los jóvenes y sus comunidades. Si bien la mentoría es una estrategia poderosa para transformar vidas individuales, MENTOR siente que nuestro campo tiene un potencial para un impacto aún mayor a nivel social —un niño, un mentor y una familia a la vez— si podemos adherirnos a estos principios. La mayoría de estos principios se aplican tanto al trabajo del mentor individual como al programa en su conjunto, especialmente en cómo el liderazgo del programa toma decisiones e involucra a sus clientes y a la comunidad en general. Los programas deben tomar nota de cómo (y qué tan bien) honran estos principios básicos en su trabajo, especialmente en torno a los Estándares, ya que cada paso desde el reclutamiento y la selección hasta el cierre del emparejamiento debe realizarse teniendo en cuenta los mejores intereses de los jóvenes.

Nota: *Muchos de estos principios están adaptados del trabajo de los doctores Jean Rhodes, Belle Liang y Renee Spencer en su artículo seminal, First Do No Harm: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships.*²

RECOMENDACIÓN

Promover el bienestar y la seguridad del joven

EXPLICACIÓN

Hay momentos en las relaciones de mentoría cuando las limitaciones (por ejemplo, tiempo, habilidades, circunstancias de la vida) dificultan que un mentor promueva constantemente el bienestar del joven y evite acciones que puedan causar daño. Puede sonar obvio, pero los mentores son humanos y cometerán errores. Del mismo modo, puede haber limitaciones (por ejemplo, personal, recursos) que dificultan que los programas apoyen adecuadamente a los mentores para que las necesidades de los jóvenes sean lo primero. Pero la intención es lo que importa aquí. Este principio es simplemente un recordatorio para todos los involucrados de que la mentoría debe proporcionarse de manera que no perjudique a los jóvenes atendidos y que ningún interés o circunstancia del mentor o programa supere las necesidades o los mejores intereses del niño. Los mentores y los programas deben tener en cuenta este principio crítico al tomar decisiones y considerar sus acciones.

²Rhodes, J., Liang, R. y Spencer, R. (2009). First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 452-458.



RECOMENDACIÓN

EXPLICACIÓN

Ser confiable y responsable

Los mentores deben tomar en serio sus obligaciones con el aprendiz y el programa. Deben tener cuidado de cumplir sus compromisos y asumir la responsabilidad de la calidad y la duración de su relación de mentoría, incluso cuando enfrentan desafíos. Los programas deben brindar apoyo que permita a los mentores hacer lo mejor posible y cumplir con sus responsabilidades lo mejor que puedan.

Actuar con integridad

Los mentores y el personal del programa tienen la obligación de comunicarse con los aprendices y sus familias de manera honesta, transparente y respetuosa. Los mentores deben estar especialmente atentos a cumplir con sus compromisos de tiempo y cumplir con los horarios, mientras se comportan de una manera que refleje positivamente al programa y al trabajo de los mentores de manera más global. Deben adherirse a las reglas del programa en todo momento y realmente cumplir con el término “modelo a seguir” en la forma en que actúan alrededor del aprendiz.

Promover la justicia para los jóvenes

Este principio comienza con la noción de que los mentores deben ser conscientes de sus propios prejuicios e historias personales y ser conscientes de no traer sus prejuicios y experiencias previas a la relación de mentoría de una manera que perjudique al niño o a la familia. La capacidad cultural y la empatía y comprensión interculturales son fundamentales para una experiencia de mentoría exitosa. Los mentores también pueden usar la experiencia de mentoría para ir más allá de solo ayudar al aprendiz: pueden usar su relación como trampolín para otro trabajo que aboga más ampliamente por los desfavorecidos o busca abordar los problemas sociales. El objetivo principal es ayudar al aprendiz, pero los programas también deberían trabajar hacia un cambio social positivo.

Respetar los derechos y la dignidad del joven

Este principio tiene sus raíces en las nociones de autodeterminación y empoderamiento. El trabajo del mentor no es “arreglar” los desafíos que enfrenta el aprendiz o su familia, sino empoderarlos para que tomen la iniciativa en la dirección de sus propias vidas mientras respetan las decisiones que toman. Los mentores deben hacer esto de una manera libre de juicio y respetuosa de la confidencialidad del aprendiz (excepto en los casos en que el aprendiz esté en peligro inminente de daño).



RECOMENDACIÓN

Honrar la voz de los jóvenes y las familias en el diseño y la prestación de servicios

EXPLICACIÓN

Los programas de mentoría deben incorporar los valores, ideales y preferencias de sus clientes en el diseño de sus servicios y las formas en que los participantes experimentan el programa. Esto no solo empodera a los jóvenes y a sus familias, sino que los honra como socios en este trabajo. Una persona joven que tiene voz y voto en el propósito y las actividades de su relación de mentoría tiene más probabilidades de comprometerse y alcanzar sus metas, una familia cuyas experiencias y opiniones son respetadas tiene más probabilidades de apoyar el trabajo del mentor y los programas que abarcan a las personas a las que sirven como socios iguales en lugar de receptores pasivos tienen más probabilidades de tener un fuerte impacto.

Esforzarse por la equidad, la capacidad de respuesta cultural y el cambio social positivo

Este principio reconoce que la mentoría no ocurre en el vacío; se lleva a cabo en comunidades y en una nación que buscan cada vez más abordar problemas de clase, raza y sistemas de opresión. Los programas de mentoría deben responder a las perspectivas raciales y culturales de sus clientes y partes interesadas. El personal del programa debe conocer sus propios prejuicios y experiencias culturales y comprender cómo esto impacta su trabajo con los clientes. Los programas deben apoyar los esfuerzos en sus comunidades para combatir el racismo sistémico y otras formas de opresión, al tiempo que promueven una mayor equidad para todos. Si bien los servicios de mentoría están destinados a beneficiar a un aprendiz individual, este trabajo también es parte de un movimiento más amplio para traer más equidad y justicia a nuestra sociedad. Los programas de mentoría deberían abarcar esto y trabajar con otros en su comunidad para abogar por un cambio social sistémico significativo.



METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El método utilizado para crear la cuarta edición se centró en construir sobre la base de la revisión de la literatura realizada en la tercera edición de los *Elementos*. Esta edición fue informada por las últimas investigaciones en el campo de la mentoría juvenil y la investigación realizada en campos relacionados, incluyendo trabajo social, psicología clínica, psicología del desarrollo, voluntariado y desarrollo positivo de la juventud. Además, las recomendaciones de mejores prácticas de profesionales e investigadores están integradas en el documento. Primero, se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva que se centró principalmente en localizar artículos revisados por pares publicados desde 2008, el año anterior a la publicación de la tercera edición de los *Elementos*. Se realizaron búsquedas en las siguientes bases de datos en línea, incluyendo PsychInfo, PubMed y GoogleScholar. Los términos de búsqueda generales como mentoría, mentoría juvenil, desarrollo positivo de la juventud, así como términos de búsqueda específicos relacionados con cada uno de los seis Estándares de *Elementos* (por ejemplo, reclutamiento de voluntarios, selección de voluntarios) también se usaron para reunir posibles fuentes. También se solicitaron recomendaciones de los miembros del consejo asesor para trabajos empíricos no publicados o publicados recientemente. Además, las personas que asistieron al curso corto sobre los *Elementos* que se realizó antes de la Cumbre Nacional de Mentoría de 2015 también recomendaron referencias. Se examinaron las secciones de referencia de informes, capítulos y documentos revisados por pares para determinar si las referencias incluían hallazgos de investigación adicionales que pudieran ser relevantes para cualquier Referente.

Los resultados de estas búsquedas se guardaron, catalogaron, revisaron y codificaron en una aplicación de gestión de referencias basada en la web. Las referencias se codificaron en una categoría primaria que reflejaba uno o más de los seis Estándares (por ejemplo, reclutamiento, selección, entrenamiento, emparejamiento, supervisión y apoyo, cierre). Se agregaron códigos adicionales para el tipo de mentor (es decir, adulto, par, iniciado por jóvenes), tipo de relación de mentoría (es decir, uno a uno, grupo, equipo), entorno de mentoría (es decir, sitio, comunidad, en línea) y el tipo de estudio de investigación (por ejemplo, ensayo controlado aleatorio, cuasiexperimental, cualitativo).

Una vez que los artículos fueron codificados y etiquetados en una o más de las seis categorías de Estándares, los artículos fueron leídos y glosados con respecto a sus relaciones con los Referentes y las Mejoras existentes. Se hicieron modificaciones a las justificaciones de la tercera edición para reflejar los nuevos hallazgos científicos. Además, se escribieron notas sobre las prácticas del programa que no se mencionaron en los Referentes de la tercera edición y que debían agregarse a la cuarta edición. Los nuevos puntos de referencia fueron redactados y revisados por el consejo directivo para su adopción y luego, revisados y aprobados por el consejo asesor.



RECURSOS Y FUENTES ADICIONALES DE ENTRENAMIENTO Y ASISTENCIA TÉCNICA

ENTRENAMIENTO Y ASISTENCIA TÉCNICA PARA EL PROGRAMA DE MENTORÍA

- **Mentoring Partnerships:** la red de Mentoring Partnerships de MENTOR brinda acceso a oportunidades de entrenamiento y asistencia técnica en todo el país. Visite el sitio web de MENTOR para encontrar la asociación más cercana a usted. <http://www.mentoring.org/mentoringpartnerships>
- **National Mentoring Resource Center:** este centro está financiado por la Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia del Departamento de Justicia de los Estados Unidos. <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/>
- **National Mentoring Summit:** este evento anual, convocado por MENTOR, reúne a aproximadamente mil líderes de mentoría, profesionales, investigadores, socios corporativos y jóvenes durante varios días de aprendizaje, red de contactos y trabajo de abogacía, con un ojo puesto en la innovación y los avances clave en el campo. <http://www.mentoring.org/summit>

EXPERIENCIA EN GESTIÓN SIN FINES DE LUCRO

- Board Source: <https://www.boardsourcM.org/eweb/>
- Foundation Center: <http://foundationcenter.org/>
- National Council of Nonprofits: <https://www.councilofnonprofits.org/>
- Nonprofit Finance Fund: <http://nonprofitfinancefund.org/>
- Nonprofit Risk Management Center: <http://www.nonprofitrisk.org/>



AGRADECIMIENTOS

PATRONCINADORES

MENTOR: The National Mentoring Partnership (MENTOR) desea agradecer a la MetLife Foundation por su generoso apoyo al proceso de investigación y revisión para la cuarta edición de los *Elementos*. MENTOR también agradece a Open Society Foundations por su generoso apoyo a la difusión de este recurso en todo el país.

ASISTENCIA A LA INVESTIGACIÓN

Nuestro agradecimiento a Stella Kanchewa en el MENTOR/University of Massachusetts-Boston Center for Evidence-Based Mentoring por su trabajo en la revisión de la literatura y el análisis de la investigación en apoyo de la cuarta edición.

También agradecemos a la Dra. Kathleen Malley de iRT por su ayuda en la redacción del lenguaje para varias de las secciones de “Justificación” y por el apoyo a la investigación en este proyecto.



MENTOR

MENTOR LIDERA EL MOVIMIENTO NACIONAL
PARA CONECTAR A LOS JÓVENES DE
ESTADOS UNIDOS CON EL PODER DE LA
MENTORÍA.

201 SOUTH STREET, SUITE 615, BOSTON, MA 02111
TELÉFONO: 617-303-4600 | SITIO WEB: www.mentoring.org

LOS ELEMENTOS FUERON APOYADOS POR UNA SUBVENCIÓN
GENEROSA DE LA METLIFE FOUNDATION.

MetLife Foundation