

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Alonso-García, Miguel Aurelio; Sánchez-Herrero, Silvia Andrea; Castaño-Collado, Gloria
Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal
Revista Colombiana de Educación, núm. 80, 2020, Septiembre-Diciembre, pp. 121-140
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413672180006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal

Mentors' and Mentees' Satisfaction with Mentoring Programs: A Longitudinal Study

Satisfação com mentoria em mentores e pupilos: um estudo longitudinal

Miguel Aurelio Alonso-García*  orcid.org/0000-0003-1584-4436

Silvia Andrea Sánchez-Herrero**  orcid.org/0000-0003-1196-7893

Gloria Castaño-Collado***  orcid.org/0000-0002-1584-528X

Para citar este artículo: Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>



Recibido: 30/11/2018
Evaluado: 03/05/2019

* Doctor en Psicología. Profesor Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: malonsog@ucm.es

** Doctora en Psicología. Profesora Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: sasanche@psi.ucm.es

*** Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: mgcastan@ucm.es

Resumen

El propósito de este estudio es conocer la evolución de la confianza con el mentor y la satisfacción a lo largo del programa de mentoría y las diferencias en las percepciones de los agentes implicados. En el estudio participan 181 mentores y 678 telémacos de catorce facultades de la Universidad Complutense de Madrid. La condición para participar en el estudio era haber realizado como mínimo la evaluación de cinco reuniones de mentoría. La escala utilizada recoge información sobre la satisfacción del mentor y sus telémacos con distintos aspectos de las reuniones y el nivel de confianza con el mentor. Los resultados muestran un alto nivel de confianza en los mentores y un elevado nivel de satisfacción tanto de estos como de los telémacos a lo largo de las sesiones de que consta el programa de mentoría. Además, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre mentores y telémacos en la satisfacción con los contenidos y con el comportamiento del mentor; en ambas variables los telémacos obtienen puntuaciones más elevadas. La evolución de la satisfacción a lo largo de las sesiones y el contenido de estas permiten plantear propuestas de mejora en relación con los aspectos por trabajar con los mentores y la forma de abordar las temáticas.

Palabras clave

mentor; mentoría; estudiante universitario; satisfacción; estudio longitudinal

Keywords

mentors; mentoring; undergraduate students; student satisfaction; longitudinal studies

Abstract

The purpose of this study is to know the evolution of trust with mentors and satisfaction during a mentoring program at the university context, as well as the perceptions of the agents involved. The participants were 181 mentors and 678 mentees from fourteen faculties of the Universidad Complutense de Madrid. The condition for participating in the study was to have evaluated at least five mentoring meetings. The scale used collects information on the satisfaction of the mentor and his mentees with different aspects of the meetings and the level of trust with the mentor. The results show a high level of trust in the mentors and a high level of satisfaction from both mentors and mentees throughout the sessions of the mentoring program. In addition, there are significant statistical differences between mentors and mentees in the satisfaction with the content and the behavior of the mentor, obtaining the mentees higher scores in both variables. The evolution of satisfaction throughout the sessions and their contents allows designing improvement proposals in the mentoring program in relation to the mentors as well as in the way to approach the topics.

Resumo

O objetivo deste estudo é conhecer a evolução da confiança com o mentor e a satisfação ao longo do programa de mentoring e as diferenças nas percepções dos agentes envolvidos. Participam do estudo 181 mentores e 678 pupilos de catorze facultades da Universidade Complutense de Madrid. A condição para participar do estudo foi ter realizado pelo menos a avaliação de cinco encontros de tutoria. A escala utilizada coleta informações sobre a satisfação do mentor e suas telecomunicações com diferentes aspectos das reuniões e o nível de confiança com o mentor. Os resultados mostram um alto nível de confiança nos mentores e um alto nível de satisfação por parte dos mentores e dos pupilos ao longo das sessões do programa de mentoría. Além disso, diferenças estatisticamente significativas são encontradas entre mentores e pupilos na satisfação com os conteúdos e com o comportamento do mentor; em ambas as variáveis, os pupilos obtêm pontuações mais elevadas. A evolução da satisfação ao longo das sessões e o conteúdo das mesmas permitem propor propostas de melhoria em relação aos aspectos a trabalhar com os mentores e à forma de abordar as temáticas.

Palavras-chave

mentor; mentoría; aluno universitário; satisfação do aluno; estudo longitudinal

Introducción

La mentoría es una relación entre una persona con más experiencia (el mentor) y una con menos experiencia (el telémaco). La relación es recíproca pero asimétrica, pues aunque el mentor y el telémaco pueden y suelen obtener beneficios, el objetivo principal de un mentor debe ser el crecimiento y el desarrollo del telémaco. Las relaciones de mentoría son dinámicas, ya que los resultados asociados con ella cambian con el tiempo. Los mentores son potencialmente influyentes como modelos, pero de forma distinta a los asesores, maestros, supervisores o jefes y *coaches* (Eby et al., 2007).

En el entorno universitario español, el *mentor* suele ser un alumno de cursos superiores que proporciona apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a diferentes aspectos de los estudios que está realizando y del desarrollo personal y profesional. El *telémaco* es normalmente un alumno de nuevo acceso que recibe la acción de mentoría. Por tanto, se trata de mentoría entre compañeros o *peer mentoring*. Asimismo, son programas formales, ya que cumplen con las características citadas por Shea (1999) para dichos programas: marcan los objetivos por alcanzar y los beneficios que se esperan; determinan la duración del proceso; exigen el seguimiento y el control de resultados a corto y mediano plazo; y cuentan con la presencia de la organización a través de la figura del coordinador, que se responsabiliza de que el programa funcione y de la selección y emparejamientos entre mentores y telémacos.

El objetivo principal que se persigue en los programas de mentoría en la universidad (Sánchez-Ávila, 2009) es el desarrollo de mecanismos de ayuda, orientación y formación a los alumnos de nuevo ingreso, para así facilitar su integración académica y social en la vida universitaria. Además, pretenden la formación del alumno de últimos cursos como mentor, lo que implica la adquisición y potenciación de competencias transversales como habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo. Por último, la universidad trata de beneficiarse al conseguir menores tasas de abandono, incremento de las calificaciones, generación de una imagen positiva, entre otros (Arco et al., 2011).

En el ámbito organizacional, el estudio temporal de los procesos de mentoría se ha basado sobre todo en las fases planteadas por Kram (1983), fundamentalmente porque ha sido la única propuesta que ha obtenido apoyo empírico. No obstante, dichos estudios se basan en mentoría informal. Las fases propuestas por Kram (1983) son: *iniciación, cultivo o desarrollo, separación y redefinición*. En la primera, cobra una especial relevancia el propósito de la mentoría, la verbalización de las percepciones, las expectativas de mentores y telémacos, el conocimiento entre ambos,

el establecimiento de objetivos y la planificación de las sesiones. En la fase de cultivo o desarrollo, el telémaco debe manifestar una conducta proactiva mientras que el mentor guía la sesión, revisa los objetivos y los planes de acción, los éxitos y las dificultades que han surgido y reta al telémaco para que establezca nuevas metas y actuaciones. La tercera fase, de separación, supone el comienzo de la independencia del telémaco respecto a su mentor. En la última fase, redefinición, se termina la relación de mentoría y hay una evolución hacia una relación más informal y de apoyo entre mentores y telémacos.

Respecto a la duración y la frecuencia de las reuniones en contextos organizacionales, la National Mentoring Partnership (2005) recomienda cuatro horas al mes durante al menos un año. Otros autores, como Kram (1985) o Ragins y Cotton (1999) también establecen una duración alrededor de un año en la mentoría formal, pero lo alargan a cinco años en la mentoría informal.

En el metaanálisis realizado por DuBois et al. (2002), en el que examinan 55 evaluaciones de programas de mentoría, encuentran que los programas más exitosos se corresponden con aquellos en que las relaciones estaban caracterizadas por un contacto más frecuente, cercanía emocional y una duración de seis meses o más. Además, dichos programas se caracterizaban por prácticas que incrementaban la calidad y permanencia de la relación, como el entrenamiento intensivo para los mentores, actividades estructuradas para mentores y telémacos, altas expectativas sobre la frecuencia de contacto y supervisión de la implementación del programa.

La investigación de Rhodes, Reddy, Roffman y Grossman (2005) también pone de manifiesto la utilidad de relaciones más largas, lo que además facilita hacer comparaciones más precisas entre distintos programas. La calidad de la relación, positiva y no problemática, tiene aún mayor peso en los efectos positivos del programa. Los resultados encontrados por Weinberg y Lankau (2010) sugieren que a medida que las relaciones formales de mentores se desarrollan en el tiempo, los mentores comienzan a utilizar su tiempo de manera más eficiente.

No obstante, en la implantación de programas de mentoría dirigidos a estudiantes universitarios se requiere acortar los tiempos recomendados por estos autores, ya que el curso académico es inferior a un año; lo que demanda una integración más rápida y que el telémaco empiece a ser independiente antes. Los estudios de la Red Nacional de Mentoría, dirigidos por Sánchez-Ávila (2010) ponen de manifiesto que los programas que obtienen mayores niveles de satisfacción van de septiembre a marzo, las reuniones se realizan con un intervalo de 7 a 10 días, siendo la duración media de 45 minutos.

Distintos estudios, que tienen como marco los programas de mentoría, con frecuencia utilizan como variable criterio la satisfacción con el programa (Alonso et al., 2010; Cantero, 2009; Eby y Lockwood, 2005; Eby et al., 2008; Ghosh y Reio, 2013; Sánchez Ávila, 2010). En esta línea, Alonso et al. (2011) estudiaron cuáles eran las variables que tenían mayor peso a la hora de explicar la satisfacción de los telémacos con el mentor al finalizar el programa de mentoría. El análisis de regresión múltiple realizado consigue explicar el 56,4 % de la información, que indica una relación lineal fuerte entre la variable criterio y el conjunto de predictores: los temas tratados en las reuniones, la frecuencia de las reuniones entre mentor y telémacos, el número de reuniones y las competencias del mentor de “apoyo emocional” y “asesoría para un mayor rendimiento”. Sin embargo, en dicho estudio no se encuentra un peso estadísticamente significativo de la variable Duración de las reuniones con respecto a la satisfacción.

En cuanto a los informes emitidos por mentores y telémacos, algunos investigadores han encontrado discrepancias (Ensher y Murphy, 1997; Fagenson-Eland et al., 1997). Por ejemplo, Sánchez Ávila (2010) encuentra que las puntuaciones ofrecidas por los telémacos son sistemáticamente más altas que las de los mentores, aunque otros estudios identifican respuestas similares entre ellos (Poteat et al. 2009). Sin embargo, Poteat et al. (2009) no encuentran diferencias entre las valoraciones realizadas por mentores y telémacos.

En la revisión de la literatura realizada se han encontrado pocos estudios de carácter longitudinal en contextos académicos sobre mentoría. Linnehan (2003) en una investigación con estudiantes de secundaria encuentra mayores niveles de autoestima al final del programa en aquellos estudiantes que están satisfechos con su mentor. Nuñez et al. (2013) evalúan a lo largo del tiempo la eficacia de un programa que persigue aumentar la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

Janssen, van Vuuren y Jong (2016), en un estudio reciente, concluyen que es necesario conocer la evolución de los procesos de mentoría a lo largo del tiempo, saber cómo perciben mentores y telémacos lo que pasa en las relaciones, y cómo la experiencia previa de haber sido mentor o telémaco puede influir en las conductas actuales de mentores y telémacos.

En este estudio se abordan los dos primeros aspectos propuestos; una aportación de este es la realización de evaluaciones después de cada reunión. Esta contribución permite observar cómo evoluciona la satisfacción de los distintos participantes a lo largo del programa, lo que ofrece una perspectiva longitudinal.

Objetivo

El objetivo principal del estudio es analizar cómo afectan el paso del tiempo y el rol desempeñado en el programa de mentoría la confianza en el mentor y en las diferentes facetas de la satisfacción. Estas facetas son la duración de la reunión, los contenidos abordados en las reuniones, el grado de aprendizaje conseguido, la utilidad de la reunión, el mentor y su comportamiento en la reunión, y el clima de la reunión.

Método

Se trata de un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas correspondientes a las distintas reuniones que se llevan a cabo en el contexto de un programa de mentoría en universidad. Se dispone de las puntuaciones del mentor y de las puntuaciones medias de sus telémacos.

Participantes

En el estudio participaron 181 mentores y 678 telémacos, todos ellos matriculados en estudios de grado en 14 facultades de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

El 71 % de los mentores eran mujeres matriculadas en segundo, tercero o cuarto curso. La edad promedio de los mentores era de 23,3 años ($SD = 3,79$). Los telémacos eran estudiantes de nuevo ingreso matriculados, por tanto, en primer curso. El 70,9 % de los telémacos eran mujeres. El promedio de edad de los telémacos era de 19,1 años ($SD = 4,08$).

Los datos fueron recogidos en el programa de mentoría del curso 2016/17. La condición para participar en el estudio era haber completado en ambos roles las evaluaciones de al menos cinco reuniones. Aquellos participantes que realizaron menos reuniones no se tuvieron en cuenta, ya que se pretendía analizar la satisfacción desde una perspectiva longitudinal.

Instrumentos

Para hacer el seguimiento del programa de mentoría se utilizó un cuestionario formado por ocho preguntas con escala de valoración tipo Likert de cinco puntos (1 = Nada satisfecho; 5 = Muy satisfecho) que mentores y telémacos tenían que cumplimentar en línea, tras finalizar cada reunión. La última pregunta hacía alusión al nivel de confianza con el mentor (o del mentor consigo mismo) y también se utilizó una escala Likert (1 = Muy poca confianza; 5 = Mucha confianza).

Las preguntas abordadas en el cuestionario eran las siguientes: el nombre de la reunión que se va a evaluar (en este caso las alternativas se presentaban mediante un menú desplegable, de tal forma que se facilitaba la selección de la reunión a evaluar); la duración de la reunión en minutos; el grado de satisfacción con: la duración de la reunión, el contenido abordado en la reunión, el comportamiento del mentor, el grado de aprendizaje alcanzado, la utilidad de la reunión, el clima de la reunión y también el nivel de confianza con el mentor.

El paso del tiempo en el programa de mentoría y el rol del evaluador son las variables independientes. Las distintas medidas de satisfacción y el nivel de confianza en el mentor son las variables criterio.

Procedimiento

En cada facultad hay un coordinador de mentoría: se trata de un profesor que coordina el programa en su centro, lo difunde (a través de carteles, charlas por las clases, la página web, etc.), selecciona a mentores (que hayan aprobado primer curso y se les realiza una entrevista para valorar su motivación en el programa), les asigna los telémacos (que tienen que ser de los mismos estudios y se reparten al azar y de forma proporcional a los inscritos, asignando entre 3 y 6 telémacos por mentor), y ofrece apoyo a los mentores en su labor (realizan al menos dos reuniones grupales de seguimiento y atiende dudas cuando es necesario). Además, en la universidad hay un coordinador general que marca objetivos anuales y da soporte a todas las facultades.

La participación es voluntaria tanto para mentores como para los telémacos, si bien los mentores reciben 2,5 créditos por su participación en el programa. Antes de empezar a desempeñar su rol, los mentores reciben un curso de ocho horas de duración en el que se les forma para realizar esta labor de forma óptima, tal y como se recoge en Alonso y Calles (2008).

Previamente a la realización de las reuniones que mantienen con los telémacos, los mentores preparan los contenidos con el apoyo y la supervisión del coordinador del programa, manteniendo una uniformidad en los temas comunes a todas las facultades y adaptando los temas específicos de cada grado. Los mentores se ponen en contacto con los telémacos por medio de correo electrónico y establecen una primera cita para conocerse y exponer las características del programa de mentoría. Los telémacos, por su parte, reciben la información que les ofrecen los mentores, les plantean dudas, inquietudes y demandas.

Se trata de un programa de mentoría formal que se desarrolla desde que el estudiante de primero accede a la universidad hasta que finalizan los exámenes del primer semestre y que pretende facilitar la adaptación

de los alumnos nuevos. En este espacio, los mentores ofrecen información sobre distintas áreas clave que harán más fácil el desarrollo de la carrera y, cuando es necesario, apoyo emocional.

Mentor y telémacos tienen que realizar y evaluar al menos cinco reuniones con una duración de entre 45 y 60 minutos y con un intervalo de unos 10 días. En la primera parte de la reunión se analiza cómo han ido las cosas desde que no se han visto y se abordan los temas más urgentes o necesarios para el telémaco en ese momento, y se solucionan las dudas que pueda tener. En la segunda parte de cada reunión se aborda un tema específico, pero no se hace a modo de lección magistral, sino que el mentor busca la participación de sus telémacos preguntándoles qué saben del tema, si tienen alguna experiencia, si han tenido problemas relacionados con dicho tema, etc. Y el propio mentor participa en la discusión añadiendo comentarios, introduciendo pautas, planteando retos o tareas para realizar.

La primera reunión persigue que los distintos miembros del grupo se conozcan, ofrecer información del programa y recoger las expectativas de los telémacos, así como conocer el entorno físico. En la segunda reunión se abordan las asignaturas de primer curso (técnicas de estudio, tutorías, manuales, tipos de exámenes); en la tercera, se habla sobre la biblioteca (préstamo de libros, búsqueda en las bases de datos, sección de revistas, etc.) y los recursos informáticos (aulas informáticas en la facultad, campus virtual, correo institucional); en la cuarta, se tratan temas de administración y gestión (matrícula, canales de comunicación en la solución de conflictos, trámites administrativos, estructura de la universidad); en la quinta reunión, las becas (pregrado y posgrado, becas de movilidad); en la sexta, los itinerarios de la carrera (asignaturas en cursos superiores) y salidas laborales, formación posgradual; y en la séptima y última reunión, se cierra el programa (balance final, revisión de los resultados de los primeros exámenes).

Al finalizar cada reunión, mentor y telémacos tienen que evaluar la sesión. Muchas veces se hacía en los últimos cinco minutos, cada estudiante con su móvil, aunque también podían optar por realizarla posteriormente. Se respetaba el anonimato de las puntuaciones de los telémacos, de tal manera que el mentor conoce la media de las evaluaciones recibidas, pero no las puntuaciones que le otorga cada telémaco. Dicha información permite ofrecer una retroalimentación periódica a los mentores sobre la satisfacción de los telémacos con la marcha del programa y buscar soluciones para intentar mejorar la satisfacción. En ocasiones, el número de telémacos variaba según la asistencia, o inasistencia, a cada reunión.

El análisis de los datos se realiza emparejando, por un lado, la autoevaluación dada por el mentor en cada sesión, y por el otro, la media de las puntuaciones de los telémacos para cada criterio de evaluación en la misma reunión. En todos los casos se disponía al menos de cinco valoraciones, ya que era la condición para tener en cuenta las puntuaciones en el presente estudio. Los valores perdidos se imputaron a través del método *expectation-maximization* (EM). El tratamiento de datos se ha realizado desde un nivel de análisis grupal utilizando el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

El análisis descriptivo de los datos pone de manifiesto una alta confianza en el mentor y un elevado nivel de satisfacción con todos los aspectos evaluados. Se obtuvieron puntuaciones superiores a cuatro puntos, siendo cinco el valor máximo (véase la tabla 1).

Tabla 1.

Medias y desviaciones típicas de mentores y telémacos en las distintas reuniones

	Mentores		Telémacos	
	M	SD	M	SD
Los contenidos abordados en la reunión				
1.ª reunión	4,31	,66	4,42	,51
Asignaturas y profesores	4,39	,65	4,46	,53
Biblioteca y recursos informáticos	4,29	,71	4,35	,62
Administración y gestión	4,08	,81	4,27	,68
Becas	4,31	,67	4,38	,59
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,31	,73	4,47	,61
Cierre del programa	4,31	,67	4,47	,53
La duración de la reunión				
1.ª reunión	4,21	,76	4,40	,50
Asignaturas y profesores	4,24	,73	4,34	,61
Biblioteca y recursos informáticos	4,28	,74	4,30	,71
Administración y gestión	4,17	,76	4,25	,75
Becas	4,32	,74	4,33	,68
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,28	,72	4,41	,74
Cierre del programa	4,28	,64	4,42	,61
El mentor y su comportamiento en la reunión				
1.ª reunión	4,26	,76	4,79	,36
Asignaturas y profesores	4,32	,69	4,74	,41
Biblioteca y recursos informáticos	4,38	,72	4,67	,47
Administración y gestión	4,30	,75	4,66	,50

	Mentores		Telémacos	
	M	SD	M	SD
Becas	4,35	,74	4,64	,49
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,34	,72	4,67	,50
Cierre del programa	4,36	,65	4,67	,43
La utilidad de la reunión				
I.ª reunión	4,23	,71	4,31	,58
Asignaturas y profesores	4,28	,81	4,39	,60
Biblioteca y recursos informáticos	4,21	,85	4,23	,74
Administración y gestión	4,13	,87	4,18	,75
Becas	4,37	,72	4,34	,73
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,34	,78	4,48	,71
Cierre del programa	4,24	,75	4,37	,63
El grado de aprendizaje conseguido				
I.ª reunión	3,97	,81	4,15	,61
Asignaturas y profesores	4,19	,84	4,30	,64
Biblioteca y recursos informáticos	4,18	,83	4,23	,74
Administración y gestión	4,07	,83	4,23	,74
Becas	4,23	,71	4,22	,78
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,27	,72	4,36	,78
Cierre del programa	4,16	,73	4,35	,63
El clima de la reunión				
I.ª reunión	4,32	,81	4,56	,49
Asignaturas y profesores	4,33	,66	4,48	,52
Biblioteca y recursos informáticos	4,49	,61	4,42	,54
Administración y gestión	4,47	,67	4,52	,59
Becas	4,55	,58	4,58	,48
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,46	,67	4,55	,57
Cierre del programa	4,32	,62	4,42	,54
La confianza en el mentor				
I.ª reunión	4,21	,48	4,16	,42
Asignaturas y profesores	4,04	,57	4,09	,53
Biblioteca y recursos informáticos	4,21	,50	4,33	,49
Administración y gestión	4,27	,54	4,36	,60
Becas	4,22	,53	4,23	,55
Itinerarios de la carrera y salidas laborales	4,32	,55	4,36	,47
Cierre del programa	4,30	,49	4,26	,43

Fuente: elaboración propia

Previamente, y para comprobar que los resultados eran homogéneos en las distintas facultades, se llevó a cabo un análisis jerárquico o multinivel de varianza de un factor de efectos aleatorios. Para ello se tomó como variable aleatoria la facultad y se fue probando con las distintas variables dependientes. Los datos ponen de manifiesto que la variabilidad entre los centros representa solo el 1 % de la variabilidad total, por lo que no es un factor que contribuya a explicar la satisfacción con el programa de mentoría.

Para analizar la evolución de las variables criterio a lo largo del programa se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas, siendo las variables independientes el rol (mentores y telémacos) y el tiempo (las reuniones que realiza el mentor con su grupo de telémacos), y las variables dependientes cada una de las facetas de satisfacción y la confianza en el mentor.

No se pudo rechazar el supuesto de esfericidad (prueba de Mauchly) por lo que se utilizó la aproximación multivariada (traza de Pillay) para tomar decisiones sobre los efectos intrasujetos, excepto para la variable confianza en el mentor. Se comprobó, a través de la prueba de Box y el estadístico F de Levene, que las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intrasujetos eran iguales en cada uno de los niveles del factor intersujetos. Se utilizó la corrección de Bonferroni o Games-Howell, en función de los resultados de la F de Levene, en las comparaciones *post-hoc*.

Con respecto a la satisfacción con los contenidos de las reuniones, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,333) = 11,37$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,17$, $P = 1$, y en la variable rol, con puntuaciones más altas por parte de los telémacos, $F(1,338) = 4,75$; $p < ,05$, $\eta^2 = ,14$, $P = ,58$. Respecto al efecto de la interacción tiempo*rol, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, $F(6,333) = 1,19$, $p = ,25$, $\eta^2 = ,02$, $P = ,51$.

Las diferencias en función del tiempo en la satisfacción con el contenido de la reunión se dan entre la reunión cuatro y el resto de reuniones ($p < ,01$), como ya se intuye en el gráfico 1.

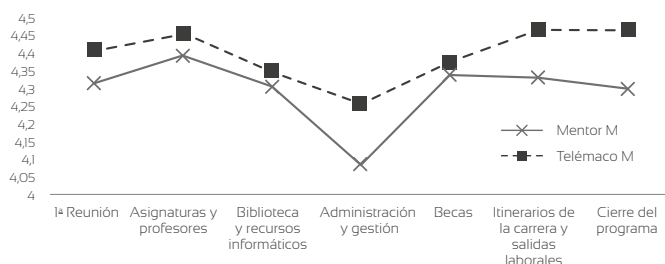


Gráfico 1. Satisfacción con los contenidos abordados en cada reunión según el rol (desempeñado).

Fuente: elaboración propia.

Cuando la variable criterio es la satisfacción con la duración de la reunión, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,333) = 4,31$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,07$, $P = ,98$, pero no en la variable rol, $F(1,338) = 2,88$; $p = ,09$, $\eta^2 = ,01$, $P = ,40$ ni en la interacción tiempo*rol, $F(6,333) = 1,58$, $p = ,15$, $\eta^2 = ,03$, $P = ,60$.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con la duración de la reunión a lo largo del tiempo entre la reunión cuatro y las reuniones 5, 6 y 7 ($p < ,01$; véase el gráfico 2).

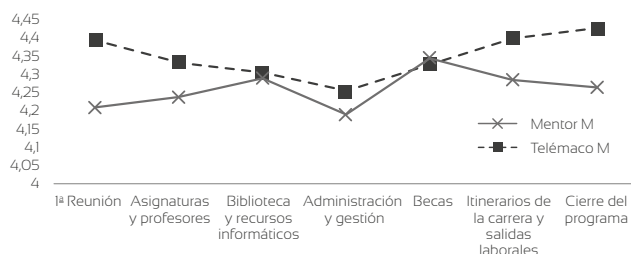


Gráfico 2. Satisfacción con la duración de la reunión según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Si se toma como variable dependiente la satisfacción con el comportamiento del mentor, los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,355) = ,89$, $p = ,5$, $\eta^2 = ,02$, $P = ,35$, pero sí en la variable rol, $F(1,360) = 48,3$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,12$, $P = 1$ y en la interacción tiempo*rol, $F(6,355) = 3,4$, $p < ,01$, $\eta^2 = ,05$, $P = ,94$.

Las comparaciones múltiples para los efectos simples muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en telémacos entre la reunión 1 y la 5; ($p < ,05$; véase el gráfico 3).

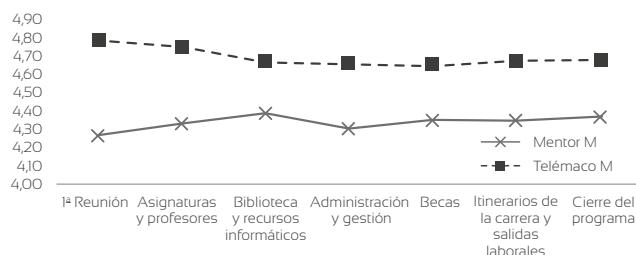


Gráfico 3. Satisfacción con el comportamiento del mentor en la reunión según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Cuando la variable dependiente es la utilidad de la reunión los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,333) = 7,79$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,12$, $P = 1$, pero no en la variable rol, $F(1,338) = 1,61$; $p = ,21$, $\eta^2 = ,005$, $P = ,24$, ni en la interacción tiempo*rol, $F(6,333) = 1,28$, $p = ,27$, $\eta^2 = ,02$, $P = ,49$.

Las diferencias se encuentran entre la reunión 4 y las reuniones 2, 5, 6 y 7 ($p < ,01$); y entre la reunión 3 con las 5 y 6; y la 6 con la 7 ($p < ,01$; véase el gráfico 4).

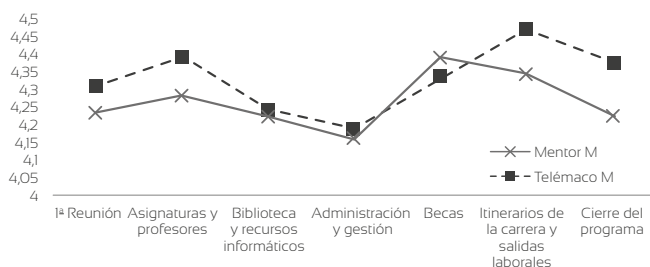


Gráfico 4. Satisfacción con la utilidad de la reunión según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Al tomar como variable criterio la satisfacción con el aprendizaje, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,329) = 9,46$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,15$, $P = 1$, pero no en la variable rol, $F(1,334) = 3,28$; $p = ,07$, $\eta^2 = ,01$, $P = ,44$, ni en la interacción tiempo*rol, $F(6,329) = 1,95$, $p = ,07$, $\eta^2 = ,03$, $P = ,71$.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la reunión 1 y las reuniones 2, 5, 6 y 7 ($p < ,01$) y la 3 ($p < ,05$); y entre la reunión 4 y la 6 ($p < ,01$; véase el gráfico 5).

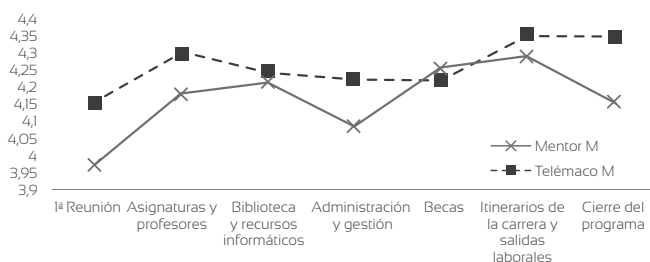


Gráfico 5. Satisfacción con el aprendizaje según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Al tomar como variable criterio el clima de la reunión, los resultados muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,97) = 1,75$, $p < ,01$, $\eta^2 = ,2$, $P = ,97$. Sin embargo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni en la variable rol, $F(1,102) = ,86$; $p = ,36$, $\eta^2 = ,01$, $P = ,15$, ni en la interacción tiempo*rol, $F(6,97) = 1,35$, $p = ,24$, $\eta^2 = ,08$, $P = ,5$.

Las diferencias con respecto a la variable tiempo son estadísticamente significativas entre las reuniones 5 y 7, con puntuaciones más altas en la reunión 5 ($p < ,01$; véase el gráfico 6).

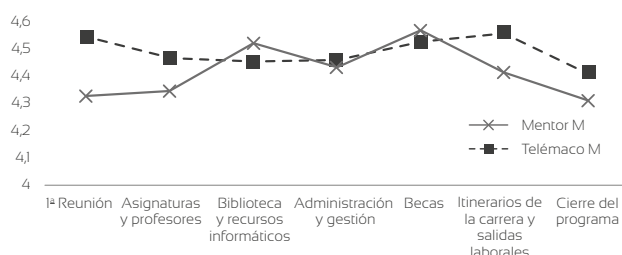


Gráfico 6. Satisfacción con el clima de la reunión según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Por último, al tomar como variable criterio la confianza en el mentor, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable tiempo, $F(6,71) = 5,96$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,34$, $P = ,99$, pero no en la variable rol, $F(1,76) = ,10$; $p = ,75$, $\eta^2 = ,1$, $P = ,06$, ni en la interacción tiempo*rol, $F(6,71) = ,88$, $p = ,52$, $\eta^2 = ,07$, $P = ,32$.

Hay diferencias estadísticamente significativas entre la reunión 2 y las reuniones 4, 6 y 7 ($p < ,01$; véase el gráfico 7).

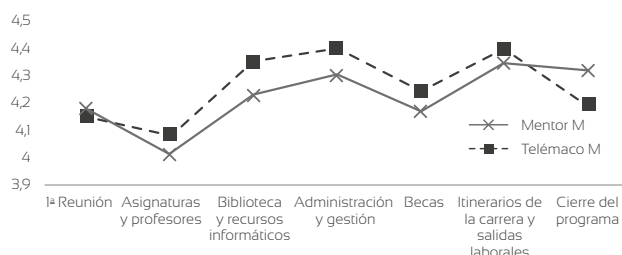


Gráfico 7. Confianza en el mentor según el rol.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados

La mayor parte de los programas de desarrollo se evalúan cuando finalizan y una de las variables estudiadas con más frecuencia es la satisfacción con estos. En el estudio que se presenta, se evaluaron las siete reuniones realizadas entre mentor (estudiantes de cursos superiores) y telémacos (estudiantes de primero), en un programa formal de mentoría entrepares en una universidad española. El estudio permite conocer cómo evoluciona la confianza en el mentor y las distintas facetas de satisfacción en función del tiempo y comparar las puntuaciones de mentores y telémacos.

Por lo que se refiere a la influencia del rol en el programa, las distintas variables criterio se comportan de forma distinta en cuanto a los acuerdos y discrepancias entre mentores y telémacos, y también en función del contenido de la reunión, que se convierte en una variable clave.

Mentores y telémacos tienen una misma visión sobre la satisfacción con la duración de cada reunión, su utilidad, el aprendizaje alcanzado, el clima en la reunión y la confianza en el mentor. Las puntuaciones dadas por ambos son muy elevadas (por encima de cuatro puntos sobre cinco), y aunque los telémacos suelen puntuar más alto en estas variables, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto a las puntuaciones de los mentores. Sin embargo, sí existen diferencias entre mentores y telémacos a la hora de evaluar la satisfacción con los contenidos de la reunión (que el mentor ha preparado previamente) y la satisfacción con el comportamiento del mentor. Los telémacos puntúan significativamente más alto que los mentores, lo que puede explicarse por un nivel de autoexigencia alto de los mentores a la hora de valorar la propia conducta, quizá perciben que podrían haberlo hecho mejor; o quizá esté relacionado con la falta de autoestima (Allen y Eby, 2003; Allen et al., 1999; Alonso et al., 2010; Kelly y Schweitzer, 1997; Linneham, 2001; Tenenbaum et al., 2001). Esta tendencia de infravalorar la labor realizada, en comparación con quién la recibe, también se ha encontrado en otros estudios relacionados con mentoría, como el de Sánchez Ávila (2010). Una posible solución para incrementar la satisfacción de los mentores podría pasar por dedicar un mayor tiempo a preparar las reuniones.

La variable comportamiento del mentor es la única en la que hay diferencias estadísticamente significativas entre rol y tiempo. El mentor se valora especialmente bajo en la primera reunión y, sin embargo, el telémaco lo valora más alto. Las expectativas del mentor respecto al primer encuentro y los miedos acerca de este pueden explicar esta discrepancia, lo que justifica que en la formación de mentores se dé especial relevancia a la preparación de esta primera reunión, que coincidiría con la etapa de iniciación de Kram (1983; 1985), clave en cualquier intercambio interpersonal duradero.

Respecto a las reuniones, conviene recordar que tienen un inicio común con preguntas del tipo: “¿cómo os ha ido desde la última reunión?”, “¿en qué habéis progresado?”, “¿qué dificultades habéis tenido?”, “¿habéis realizado los retos que hablamos?”, etc. Y después, en una segunda parte, la reunión se centra en una temática específica: presentación, asignaturas, biblioteca, etc. Este contenido de las reuniones influye de forma generalizada en las distintas variables criterio evaluadas. La gran protagonista de las diferencias entre reuniones a lo largo del tiempo es la cuarta reunión, en la que se aborda la temática de administración y gestión, y que presenta diferencias estadísticamente significativas con otras reuniones respecto a la satisfacción con los contenidos, la duración, la utilidad y el aprendizaje.

Los temas abordados en la reunión de administración y gestión no parecen tan atractivos (matrícula, canales de comunicación en la solución de conflictos, trámites administrativos, estructura de la universidad) como los contenidos de las otras. Quizá esta reunión podría plantearse de otra forma, o incluso dar unos materiales escritos a los telémacos para que pudieran consultarlos en caso de necesidad, ya que la satisfacción con los contenidos de la misma es inferior, están menos satisfechos con su duración respecto a las reuniones 5, 6 y 7, y la perciben como menos útil que las reuniones 2, 5 y 6. Otra posibilidad podría ser solicitar a los telémacos que realicen una serie de tareas que tengan que entregar (relacionadas con aspectos clave) y que luego se comenten en grupo los aspectos más importantes. Así lo han sugerido también Pan et al. (2011) al plantear que la asignación de tareas y proyectos especiales puede maximizar el aprendizaje del telémaco.

En la primera reunión perciben que se aprende menos que en las demás. Algo lógico, si se tiene en cuenta que es la reunión de presentaciones y se explica el programa de mentoría, los mentores solo ofrecen información urgente e inmediata ante demandas muy concretas de los telémacos.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el clima de las reuniones a lo largo del tiempo, entre las reuniones 5 y 7, donde probablemente interviene que es la última sesión de cierre o despedida.

La confianza en el mentor obtiene el valor más bajo en la segunda reunión, en la que se abordan los temas de asignaturas y profesores. Quizá los estudiantes de nuevo ingreso y los mentores no acaban de creer algunos de los comentarios sobre profesores o asignaturas, o algunas de las “fórmulas” para incrementar el aprendizaje y las posibilidades de aprender. No obstante, la curva tiene un carácter ascendente, a medida que pasan las reuniones la confianza en el mentor se incrementa.

Conclusiones y líneas futuras

Al tratarse de un estudio longitudinal, tiene sentido abordar las fases de los programas de mentoría. En un programa formal de mentoría en universidad de estas características, podrían distinguirse cuatro. La primera fase (de iniciación) coincide con la primera reunión, clave en todo el proceso, ya que es el primer contacto, en el que el telémaco descubre si la mentoría tiene posibilidades de responder a sus necesidades. La segunda fase (desarrollo) hace referencia a reuniones que satisfacen necesidades a corto y a mediano plazo, así están los contenidos relacionados directamente con aspectos claves en primer curso: asignaturas, biblioteca y recursos informáticos, y administración y gestión; y contenidos que no son necesarios en un primer momento, pero motivan al telémaco para realizar la tarea y despiertan su interés: becas de intercambio internacional, itinerarios por seguir en la carrera y salidas laborales. Y, por último, la reunión de cierre que se correspondería con la fase de separación, actúa como despedida y marca la forma de contactar en el futuro, pero ya de manera informal (lo que sería la fase de redefinición, si realmente la relación continúa). De alguna forma, estas cuatro fases, son similares a las señaladas por Kram (1985) en contexto organizacional, lo que supone un paralelismo entre ambos contextos.

Los coordinadores, al disponer de información general sobre el funcionamiento de cada reunión, pueden analizar con los mentores la forma de abordar las temáticas para lograr una mayor satisfacción con el programa. Se trata de recoger la retroalimentación que ofrecen los telémacos sobre la marcha del programa y compartirlo de forma constante con los mentores. El hecho de poder comparar las puntuaciones propias con las de los telémacos permite analizar las discrepancias y poner en marcha medidas para mejorar las siguientes reuniones.

En líneas generales, podemos concluir que la confianza en el mentor y la satisfacción con los contenidos abordados, la duración de las reuniones, el comportamiento del mentor, la utilidad de las reuniones, el grado de aprendizaje conseguido y el clima a lo largo de las reuniones mantenidas durante el desarrollo del programa de mentoría es bastante elevada. Si bien sería necesario revisar los contenidos abordados en la sesión de administración y gestión.

Como limitaciones del estudio se puede señalar que la muestra está centrada en una sola universidad, si bien es cierto que los datos se refieren a distintas facultades y grados, lo que le otorga mayor variabilidad que si se circunscribiera a un solo centro. Por otro lado, una de las mayores dificultades de la medición en los programas de mentoría es la dificultad de que todos los participantes cumplimenten los protocolos de seguimiento tras

la realización de la reunión, especialmente los telémacos. En este estudio tomamos la decisión de contemplar solo aquellos grupos de mentoría con cinco reuniones o más, lo que supuso descartar una parte importante de mentores y telémacos y realizar el tratamiento de los valores perdidos.

En futuras investigaciones sería interesante evaluar las competencias de los mentores y ver cómo las perciben los telémacos a lo largo del programa, así como realizar el seguimiento con mentores y telémacos de otras universidades. De la misma forma, el abandono de los telémacos de los programas de mentoría es otro tema que conviene estudiar con mayor profundidad.

Referencias

- Allen, T. D. y Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29, 465-486. https://doi.org/10.1016%2FS0149-2063_03_00021-7
- Allen, T. D., McManus, S. E. y Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1674>
- Alonso, M. A. y Calles, A. M. (2008). La formación de alumnos mentores. *Mentoring & Coaching*, 1, 13-26. http://innovacioneducativa.upm.es/web_revista/Revista_08.pdf
- Alonso, M. A., Castaño, G., Calles, A. M. y Sánchez-Herrero, S. (2010). Assessment of the efficacy of a peer mentoring program in a university setting. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 683-694. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002353>
- Alonso, M. A., Sánchez, C. y Calles, A. M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485-501. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-004.pdf>
- Arco, J. L., Fernández, F. D. y Fernández, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62(6), 773-788. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x>
- Cantero, E. (2009). Programa telémaco 2007/08. Mentoría en entornos Universitarios. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 57-63. http://innovacioneducativa.upm.es/web_revista/Revista_09.pdf
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R. y Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New Directions for Youth Development*, 93, 21-57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>

- Eby, L. T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T. y DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Eby, L. T. y Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.002>
- Eby, L. T., Rhodes, J. y Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. En T. D. Allen y L. T. Eby (eds.), *The Blackwell Handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7-20). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ensher, E. A y Murphy, S. E. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 460-481. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1547>
- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A. y Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29-42. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1592>
- Ghosh, R. y Reio, T. J. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Janssen, S., Van Vuuren, M. y De Jong, M. D. T. (2016). Informal mentoring at work: A review and suggestions for future research. *International Journal of Management Reviews*, 18, 498-517. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12069>
- Kelly, S. y Schweitzer, J. H. (1997). Mentoring within a graduate school setting. *College Student Journal*, 31, 130-148.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/229584955?accountid=14514>
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Linnehan, F. (2001). The relation of a work-based mentoring program to the academic performance and behavior of African American students. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 310-325. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1810>
- Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work-based, adultyouth mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 40-54. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00012-X)
- National Mentoring Partnership (2005). Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva. http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf

- Nuñez, J. C., Rosario, P., Vallejo, G. y González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Pan, W., Sun, L. y Chow, I. H. (2011). The impact of supervisory mentoring on personal learning and career outcomes: The dual moderating effect of self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 264-273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2010.05.001>
- Poteat, L., Shockley, K. y Allen, T. D. (2009). Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 332-337. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.003>
- Ragins, B. R. y Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529-550. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.84.4.529>
- Rhodes, J., Reddy, R., Roffman, J. y Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 147-167. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1849-8>
- Sánchez Ávila, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 11-25. http://innovacioneducativa.upm.es/web_revista/Revista_09.pdf
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista de Mentoring & Coaching*, 3, 13-29. http://innovacioneducativa.upm.es/web_revista/Revista_10.pdf
- Shea, G. F. (1999). *Making the most of being mentored: How to grow a mentoring partnership*. Crisp Publications.
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J. y Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 326-341. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1804>
- Weinberg, F. J. y Lankau, M. J. (2010). Formal mentoring programs: A mentor-centric and longitudinal analysis. *Journal of Management*, 37(6), 1527-1557. <https://doi.org/10.1177%2F0149206309349310>