

# Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo

por Miguel Aurelio ALONSO GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid

Carmen SÁNCHEZ-ÁVILA

Universidad Politécnica de Madrid

Ana María CALLES DOÑATE

Universidad Complutense de Madrid

## 1. Introducción

Los programas de mentoría en la universidad española suponen un intercambio interpersonal entre un mentor (un alumno de cursos superiores), que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios telémacos (alumnos de nuevo ingreso). Esta definición, adaptada de otra, ofrecida por distintos autores (Dalton, Thompson y Price, 1977; Hall, 1976; Levinson, Darrow, Klein y McKeen, 1978; Kram, 1983, 1985) refleja lo que se está haciendo en *mentoring* en el ámbito universitario.

El origen del término *mentor* se encuentra en el poema épico griego *La Odisea*, atribuido a Homero. Ulises, rey de Ítaca, debe unirse a las tropas griegas para participar en la guerra de Troya, y le pide a su amigo que no sólo se ocupe de los asuntos e intereses de su reino, sino

que fundamentalmente cuide de su hijo Telémaco y le ayude a prepararse para ser rey. Una vez acabada la guerra, y ante las dificultades de Ulises para regresar a su reino, la diosa Atenea les suplica a los dioses que la permitan ayudar a Telémaco a encontrar a su padre. Atenea, conocida en la Mitología griega como la diosa de la sabiduría, la estrategia y la guerra justa, adopta la apariencia de Mentor para acompañar a Telémaco en la búsqueda de su padre, es decir, para alcanzar la “meta” u “objetivo final”, garantizada por la compañía siempre presente de la diosa de la victoria, Niké.

Aunque en el ámbito anglosajón se utilizan los términos “*mentors*” y “*mentees*”, nosotros hemos optado por respetar la terminología “literaria” y hablar de mentores y telémacos.

Los entornos donde se han desarrollado distintos programas de *mentoring*,

siempre como estrategias o herramientas de desarrollo e intervención, son, fundamentalmente, los siguientes:

- En programas de intervención con adolescentes y jóvenes, sobre todo en situaciones de riesgo (véase por ejemplo, DuBois, Holloway, Valentine y Cooper, 2002; y Rhodes, 2001).
- En el entorno profesional y organizacional. Una gran parte de los estudios llevados a cabo sobre *mentoring* se han realizado en el ámbito laboral, como ponen de manifiesto las distintas referencias en este campo que se citan en este artículo. En algunas referencias, la institución educativa es entendida como una organización más, por ejemplo cuando en el proceso de iniciación en la carrera docente, los profesores principiantes pueden disponer de un mentor (Vonk, 1995), o cuando se utilizan herramientas de desarrollo profesional próximas al *mentoring* (Milicic, Utges, Salinas y Sanjosé, 2004).
- Los contextos académicos constituyen el tercer campo de aplicación, si bien los estudios rigurosos son escasos y muy abundante la disparidad en variables tan determinantes como la edad y el curso académico de los telémacos. Aún así, en el ámbito escolar y universitario, las relaciones de *mentoring* pueden ayudar a lograr mejores expedientes académicos, un incremento de conocimientos sobre el entorno,

mayor satisfacción con los estudios y mayor autoestima (Allen, McManus y Russell, 1999; Alonso, Castaño, Calles y Sánchez-Herrero, 2010; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Tanenbaum, Crosby y Gliner, 2001).

El rol de mentor forma parte de una de las nuevas perspectivas en Orientación, especialmente el rol de mentor académico, junto con otros roles como el de *coach* o el de orientador en temas específicos, tal y como plantea Gordillo (2008).

Shea (1999), en función de las relaciones que se establecen entre los participantes, distingue tres tipos de *mentoring* que denomina *mentoring* situacional, *mentoring* informal y *mentoring* formal.

En la universidad española, un programa de mentoría se caracteriza por ser formal, es decir, por ser un proceso planificado, sistemático e intencionado de desarrollo de personas dentro de una organización universitaria (facultad o escuela). Las características más relevantes de un proceso de *mentoring* formal son las siguientes:

- Establecimiento de objetivos a alcanzar y beneficios esperados.
- Determinar la duración del proceso en función de los objetivos marcados.
- Exigencia de control (a corto y medio plazo) y de seguimiento. En muchos programas un profesor ejerce el rol de tutor de mentores y

mantiene 2 ó 3 reuniones con pequeños grupos de mentores a los que asesora, guía y controla para que ejerzan mejor sus funciones de mentor.

- Presencia de la organización a través de la figura del coordinador, que se responsabiliza de que el programa funcione adecuadamente, de la selección y emparejamiento de mentores y telémacos, así como de apoyar a ambos colectivos. También se encarga de organizar la formación de los mentores, las reuniones entre mentores y telémacos y de la evaluación del programa.

Aunque las diferencias en los resultados obtenidos por programas de *mentoring* formal e informal no están aún claros (Allen y Eby, 2004, 2007; Chao, Walz y Gardner, 1992; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Ragins y Cotton, 1999; Scandura y Williams, 2001), la puesta en marcha de programas formales de *mentoring* asegura que un mayor número de alumnos dispondrá de un mentor.

Dentro de los programas de mentoría formal, la *National Mentoring Partnership* (2005) distingue entre: mentoría tradicional uno a uno, mentoría grupal, mentoría en equipo, mentoría de compañeros y mentoría virtual.

En España, los programas que se implantan en universidades suelen caracterizarse por ser de tipo grupal, en los que un mentor se reúne regularmente con un grupo de telémacos y actúa de dinamizador. Los telémacos también se

comprometen a apoyarse y buscar juntos los objetivos de desarrollo de cada miembro del grupo, dándose entre sí apoyo y retroalimentación (Kaye y Jacobson, 1995).

Además son programas de mentoría entre iguales o compañeros, ya que tanto los mentores como los telémacos son estudiantes. Este tipo de programas habitualmente se desarrollan partiendo de dos premisas básicas destinadas a subrayar la conexión existente entre lo académico y lo social: los compañeros están especialmente cualificados y motivados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito, y los compañeros aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

Programas formales, grupales y entre iguales, que también son mixtos y voluntarios y suelen ir dirigidos a alumnos de “nuevo ingreso”, fundamentalmente de primer curso aunque también hay programas dirigidos a alumnos Erasmus.

Son programas mixtos pues contemplan reuniones “presenciales” entre mentor y telémacos, con una cierta periodicidad, y además utilizan el correo electrónico o los foros virtuales para comunicarse y responder a las necesidades que surgen (Hamilton y Scandura, 2003; Smith-Jentsch, 2008).

La participación en estos programas es voluntaria, tanto para los telémacos como para los mentores, aunque estos últimos suelen recibir créditos por realizar su labor (Sánchez, Alonso, Calles y Masegosa, 2009).

Las cuatro fases de los programas de *mentoring* propuestas por Kram (1983, 1985), denominadas de iniciación, cultivo o desarrollo, separación y redefinición, se ven comprimidas en los entornos universitarios a unos seis meses de duración. La fase de iniciación coincide con el comienzo de los estudios universitarios o superiores, se desarrolla a lo largo del primer cuatrimestre académico para concluir después de los exámenes parciales, momento en el cual la socialización y adaptación del alumno de primero al entorno universitario se ha producido.

## 2. La satisfacción con las relaciones de *mentoring* como indicador del éxito de los programas

Para evaluar el éxito de los programas de mentoría suelen buscarse criterios basados en los beneficios obtenidos por los telémacos y mentores, aunque autores como Tobajas y de Armas (2009) se centran en los criterios que reflejan los beneficios que obtiene la Universidad como institución.

En la búsqueda de cuáles son las variables que predicen mejor la eficacia de los programas de *mentoring*, los investigadores utilizan distintas variables dependientes como son: compromiso organizacional, satisfacción con la carrera o con el trabajo, desempeño del mentor, satisfacción del mentor y del telémaco, logros laborales, claridad de las metas, intención de rotar externamente, conocimientos adquiridos, etc. (Brown, Zablah y Bellenger, 2008; Byrne, Dik, Chiaburu, 2008; Corbell, 2008; Ragins y Cotton,

1999; Rosenthal y Black, 2006; Wanberg, Kammeyer-Mueller y Marchese, 2006).

La satisfacción con las relaciones de *mentoring* se ve influida por los niveles de compromiso del mentor y telémaco (Hu, Wang, Sun y Chen, 2008; Poteat, Shockley y Allen, 2009), las características comunes de ambos, como la raza (Ortiz-Walters y Gilson, 2005), la autoestima (Linnehan, 2003), la confianza entre ellos (St-Jean y Audet, 2009), la confidencialidad y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes, Glover, Wexler, Leung y Glazer, 2000), la duración de la relación de *mentoring* (Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009), la frecuencia de las reuniones (Lyons y Oppler, 2004), la importancia percibida de las actividades de *mentoring* (Herrin, 2009), el desarrollo de competencias (Kemp, 2008) y que el mentor ponga de manifiesto determinados comportamientos y competencias (Fogg, 2003).

Algunos autores hacen propuestas concretas de cuáles deberían ser las habilidades o competencias del mentor (Brown, Daly y Leong, 2009), mientras otros las identifican de forma empírica (Alonso, Sánchez, Macías y Calles, 2009); Cohen, 1998; Darling, Hamilton, Toyokawa y Matsuda, 2002; Liang, Tracy, Taylor, William, Jordan y Miller, 2002; Rose, 2003). Entre las distintas competencias identificadas destacan la de apoyo emocional (denominada también relacional o de relaciones) y la de apoyo en el desarrollo de carrera (que otros autores llaman visión a medio o largo plazo o de orientación).

Todos estos aspectos llevan a plantear las dos primeras hipótesis:

*Hipótesis 1: En la satisfacción con el mentor tendrán un peso importante los aspectos relacionados con la frecuencia, la duración de las reuniones de mentoring y el número de reuniones.*

*Hipótesis 2a: La competencia apoyo emocional tendrá un peso importante a la hora de explicar la satisfacción con el mentor.*

*Hipótesis 2b: La competencia apoyo en el desarrollo de carrera tendrá un peso importante a la hora de explicar la satisfacción con el mentor.*

El rol del evaluador es otro aspecto relevante, en concreto si se trata de mentores o telémacos, ya que suelen aparecer discrepancias en los informes emitidos por dichos grupos (Ensher y Murphy, 1997; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997), lo que sugiere la importancia de recoger información de ambos (Allen y Eby, 2004; Allen, Poteet y Burroughs, 1997; Fagenson-Eland y cols., 1997). De aquí surgen dos hipótesis:

*Hipótesis 3: Los mentores y los telémacos tendrán percepciones distintas de las competencias que ha puesto de manifiesto el mentor.*

*Hipótesis 4: Los mentores y los telémacos tendrán percepciones distintas de la satisfacción con el mentor.*

En nuestro caso, el programa de mentoría contaba con la figura del profesor

que ejerce el rol de tutor de mentores (profesor-tutor). Se les preguntó a los profesores-tutores acerca de cuáles eran los comportamientos que ponían en juego en las reuniones que mantenían con su grupo de mentores. Puesto que en la hipótesis 4 se hablaba de diferencias entre mentores y telémacos, también las planteamos entre profesores y mentores, lo que nos lleva a plantear una nueva hipótesis:

*Hipótesis 5: Los profesores-tutores ponen en juego competencias distintas a las de los mentores, en las reuniones que dirigen.*

Otro aspecto al que se ha prestado atención en diversas investigaciones es la variable sexo en las relaciones de *mentoring*. Hu (2008) hace una buena revisión de las mismas y concluye que hace falta seguir investigando para analizar si realmente las diferencias que se producen se deben al sexo u otras variables relacionadas con el programa. En la mayoría de los casos los telémacos manifiestan no encontrar diferencias en el *mentoring* proporcionado en función de si el mentor es varón o mujer (Burke y McKeen, 1997; Ragins y Cotton, 1999). Planteamos dos nuevas hipótesis:

*Hipótesis 6: Los mentores utilizan las distintas competencias con la misma frecuencia que las mentoras en sus relaciones de mentoría.*

*Hipótesis 7: La satisfacción con el mentor no depende del sexo.*

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

En esta investigación la muestra estaba formada por 483 personas, de ellas el 60,66% eran varones y el 39,34% mujeres. Cuando se analiza en función del rol en el programa, había 156 mentores, 272 telémacos y 55 profesores-tutores, todos ellos participantes en programas de mentoría de la *Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles* (<http://redmentoría.fi.upm.es>), en concreto de las siguientes universidades: Politécnica de Madrid, Complutense de Madrid y Las Palmas de Gran Canaria.

Los telémacos eran alumnos de primer curso, acababan de iniciar sus estudios universitarios, se encontraban en una etapa de adaptación al entorno universitario y todo era nuevo para ellos. Se apuntaron de forma voluntaria al programa y siempre que hubiera mentores suficientes se atendían todas las peticiones de inclusión en el programa.

Los mentores eran alumnos de cursos avanzados y se habían presentado voluntarios para desempeñar el rol de mentor, a cambio recibían créditos en concepto de “actividad de libre elección”. Fueron seleccionados por el coordinador del programa a través de entrevistas individuales. Realizaron su actividad como mentores desde el mes de septiembre al mes de abril, momento en el cual se les pidió que cumplimentaran de forma *online* los distintos instrumentos de evaluación.

Los profesores tutores eran voluntarios y se les asignaron los mentores al

azar, procurando respetar el que no fueran alumnos suyos.

#### 3.2. Instrumentos

Se elaboraron tres protocolos para evaluar las características de las acciones de mentoría y las opiniones de los implicados en el programa. Estos cuestionarios se cumplimentaban de forma *on-line* y tenían tres versiones: una para mentores, otra para telémacos y otra para profesores-tutores (Sánchez, 2010). Las preguntas de interés para este estudio eran las siguientes: “Número de reuniones mentor-telémacos que has tenido”, “duración media en minutos de las reuniones mentor-telémacos”, “la frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido” (con una escala de 5 puntos, desde muy baja a muy alta), “los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados” (con una escala de 5 puntos, desde nada de acuerdo a muy de acuerdo), “número de tutorías académicas a las que has asistido”, “porcentaje de clases a las que has asistido durante el primer cuatrimestre”. En la versión de los telémacos, estos contestaban un ítem sobre la “satisfacción con la labor de tu mentor” (con una escala de 5 puntos, desde nada de satisfecho a muy satisfecho) y a los mentores se les preguntaba sobre su satisfacción por la labor que habían realizado (autopercepción).

También se utilizó la “escala de evaluación de las competencias del mentor” (Alonso y cols., 2009). Dicha escala, con una fiabilidad de 0,81, evalúa distintos comportamientos del mentor que se agrupan en cinco competencias: “apoyo emocional” (apoyar emocionalmente y moti-

var a los telémacos), “apoyo en el desarrollo de carrera” (conocer las metas y los puntos fuertes y débiles del telémaco y orientarle en su futuro laboral), “el mentor como modelo” (narrar experiencias que conoce y que permitan aprender al telémaco), “mostrar las conductas negativas” (indicarle cuando está actuando incorrectamente) y “asesoría para un mayor rendimiento” (asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico). Esta escala la cumplimentan todos los participantes, con instrucciones específicas para cada uno de los roles. A los mentores y profesores-tutores se les pide que se evalúen a sí mismos y a los telémacos que evalúen a sus mentores. Tenían que contestar en una escala de cinco puntos la frecuencia con la que utilizaban cada comportamiento.

### 3.3. Procedimiento

Las características de los programas de mentoría que participaron en la investigación se ajustan a las más habituales dentro del contexto universitario: *mentoring* formal, entre iguales, grupal, mixto y voluntario.

Algunos aspectos de interés sobre el procedimiento seguido en nuestros programas de mentoría son los siguientes:

- Los emparejamientos de telémacos y mentores se realizaron al azar, aunque se tuvo en cuenta, como criterio, que tuvieran el mismo turno de clases: mañana o tarde.
- La formación de alumnos mentores se realizó en un taller de ocho

horas de duración, cuyo procedimiento se describe de forma detallada en Alonso y Calles (2008).

- Las reuniones presenciales entre mentor y telémacos se dividían en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte se abordaban los aspectos o cuestiones que habían acontecido en la vida universitaria de los telémacos desde la última vez que se reunieron. Se comentaban los aspectos más significativos, tanto los agradables y positivos como las dificultades a las que se habían enfrentado y cómo las habían enfrentado. El mentor propiciaba diálogos constructivos, matizando o aclarando las dudas que el grupo de telémacos no sabe responder. En la segunda parte de la reunión se abordaba un tema concreto que se sabe que será de utilidad para el telémaco en su adaptación a la universidad. Los temas más frecuentes son los siguientes: asignaturas de primero, profesores, exámenes; recursos de la biblioteca; recursos informáticos y recursos online; administración y gestión; becas pregrado y posgrado; salidas laborales por especialidades. No se trataba de dar una lección magistral sobre ningún tema, por lo tanto, sea cual sea la temática, la participación activa es la meta. Evidentemente, esta metodología lleva a desarrollar distintas competencias en el mentor que después le serán muy útiles en su vida profesional, y eso también es un objetivo del programa de mentorías. Al tér-

mino de cada reunión, el mentor debía elaborar un informe con los temas tratados y los aspectos más significativos que surgieron durante la reunión.

- Los instrumentos de evaluación fueron cumplimentados cuando finalizó el programa. Mentores, telémacos y profesores accedían a una página web donde cumplimentaban las encuestas de forma on-line.

#### 4. Resultados

El patrón tipo de la relación mantenida entre mentor y telémaco es el siguiente:

te: siete reuniones, cada una de ellas con una duración de tres cuartos de hora y con un intervalo entre reuniones o frecuencia considerada “adecuada”. La satisfacción de los telémacos con la labor del mentor resultó elevada, con una media de 4,19 sobre una escala de 5 puntos. Los estadísticos descriptivos de la percepción de los estilos del mentor por parte del telémaco y las correlaciones entre la satisfacción con la labor del mentor y el resto de variables (Tabla 1) muestran asociaciones significativas con todas las ellas y moderadamente altas en algunos casos: temas abordados, frecuencia de reuniones y la mayor parte de las competencias del mentor.

TABLA 1: *Medias, desviaciones típicas (puntuaciones directas) y correlaciones entre Satisfacción de los telémacos con el mentor, Estilos de Mentor y otras características del programa*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Satisfacción con la labor de tu/s mentor/es												
2. Apoyo Emocional	.56**											
3. Apoyo en el Desarrollo de Carrera	.51**	.80**										
4. Mentor como modelo	.54**	.80**	.69**									
5. Mostrar conductas negativas	.21**	.49**	.38**	.40**								
6. Asesoría para un mayor rendimiento	.49**	.61**	.71**	.55**	.26**							
7. N° de reuniones mentor-telémacos que has tenido	.36**	.20**	.19**	.21**	.07	.20**						
8. Duración media en minutos de las reuniones mentor-telémacos	.15**	.18**	.14**	.11*	.14**	.15**	.030					
9. La frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido (baja – alta)	.53**	.36**	.38**	.32**	.18**	.34**	.34**	.10*				
10. Los temas tratados en las reuniones mentor- telémacos han sido adecuados	.60**	.38**	.44**	.39**	.19**	.38**	.16**	.11*	.29**			
11. N° de tutorías académicas a las que has asistido	.004	.064	.090	-.008	-.024	.021	.064	.09	-.01	-.02		
12. % asistencia a clases durante el 1 <sup>er</sup> cuatrimestre	.077	.106	.094	.17**	.042	.114	.175**	-.20**	.05	.14*	.08	
<i>M</i>	4.19	26.93	26.80	17.35	12.61	10.88	7.11	46.28	3.13	4.03	3.43	3.72
<i>SD</i>	1.01	6.01	6.20	3.45	4.21	2.69	3.65	24.27	.73	.88	4.88	.69
Máximo	5	35	35	21	21	14	20	150	5	5	55	4
Mínimo	1	5	5	3	3	2	1	1	1	1	0	1

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$



Para probar las hipótesis 1 y 2 se estudiaron cuáles eran las variables que tenían mayor peso a la hora de explicar la satisfacción de los telémacos con el mentor. Para ello se realizó un análisis de regresión por pasos (Tabla 2) que permi-

tiera estimar los coeficientes de la ecuación lineal que mejor predecían la variable dependiente. El valor del estadístico de Durbin-Watson es 1,91, por lo que se puede asumir que los residuos son independientes.

TABLA 2: *Análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente la satisfacción de los telémacos con el mentor y como variables predictoras los estilos de Mentor y otras características del programa*

Modelo	R <sup>2</sup> corregida	F	P	Variables predictoras	b	t	p
1	.384	153.27	.001	Los temas tratados en las reuniones mentor-telémacos han sido adecuados	.345	6.847	.001
2	.497	55.56	.001	Estilo de Mentor: Apoyo Emocional	.160	2.379	.018
3	.546	27.06	.001	La frecuencia de las reuniones mentor-telémacos ha sido	.217	4.210	.001
4	.558	7.49	.007	Estilo de Mentor: Asesoría para un mayor rendimiento	.189	2.920	.004
5	.564	4.53	.034	Número de reuniones mentor-telémacos que has tenido	.098	2.128	.034

El coeficiente  $R^2$  corregida de este análisis de regresión múltiple era .564, indicando una relación lineal fuerte entre el conjunto de los predictores (los temas tratados en las reuniones, la competencia de “apoyo emocional”, la frecuencia de las reuniones mentor-telémacos, la competencia de “asesoría para un mayor rendimiento” y el número de reuniones) y la variable criterio (satisfacción con la labor del mentor). También se incluyeron como variables independientes, aunque no aparecen como claves, la duración de las reuniones, “indica el número de tutorías académicas a las que has asistido”, “indica a qué porcentaje de clases has asistido durante el primer cuatrimestre” y las otras tres competencias del mentor.

Por tanto se confirma en parte la hipótesis 1, ya que aparecen como relevantes para explicar la satisfacción con el mentor las variables referidas a la frecuencia de las reuniones y al número de reuniones, pero no la duración de las mismas.

La hipótesis 2a se confirma, la competencia relativa al apoyo emocional tiene un peso importante en la explicación de la satisfacción con el mentor. También aparece como relevante la competencia la “asesoría para un mayor rendimiento”. Sin embargo, la hipótesis 2b no se confirma, ya que no aparece como clave para explicar la variable dependiente la competencia “apoyo en el desarrollo de carrera”.

Para verificar si existían diferentes percepciones entre los estilos del mentor en función del rol (profesores, mentores y telémacos) y el género se realizó un MANOVA 3 (rol) x 2 (género).

El MANOVA refleja un efecto principal significativo en función del rol (*Traza de Pillai*= .14,  $F(10,948)=7.10$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.07$ ,  $P=.1$ ). Los posteriores análisis univariados muestran que no hay diferencias estadísticamente entre

mentores y telémacos, pero sí entre éstos y los profesores. Las diferencias se producen en la competencia “mostrar conductas negativas” ( $F(2,477)=8.89$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2=0.04$ ,  $P=.97$ ), en la que los profesores tienen puntuaciones más altas; y en la competencia “asesoría para un mayor rendimiento” ( $F(2,477)=6.32$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2=0.03$ ,  $P=.90$ ), en la que los profesores presentan puntuaciones más bajas (ver Tabla 3 y Figuras de la 1 a la 5).

TABLA 3: *Estadísticos descriptivos en función del rol y el género*

Variables	Auto-percepción del mentor		Percepción de los telémacos sobre el mentor		Auto-percepción de los profesores-tutores		Varones		Mujeres	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Satisfacción con la labor de tu/s mentor/es	3.60	0.83	4.14	1.02	4.03	0.92	4.03	0.99	4.25	0.99
Apoyo Emocional	5.67	1.64	5.35	2.24	5.79	1.66	5.25	1.96	5.89	2.02
Apoyo en el Desarrollo de Carrera	5.45	1.73	5.59	2.16	5.16	1.89	5.27	2.01	5.85	1.95
Mentor como modelo	5.56	1.83	5.50	2.17	5.33	1.61	5.30	1.98	5.81	2.00
Mostrar conductas negativas	5.59	1.73	5.25	2.12	6.43	1.86	5.54	1.94	5.43	2.09
Asesoría para un mayor rendimiento	5.59	1.74	5.63	2.06	4.66	2.19	5.39	1.94	5.67	2.08

Por tanto, no se verifica la hipótesis 3, ya que no hay diferencias entre mentores y telémacos a la hora de percibir las competencias del mentor. En nuestros programas los informes ofrecidos por estos dos colectivos son similares. Sí se cumple la hipótesis 5 que planteaba diferencias entre los comportamientos de profesores y mentores.

La hipótesis 4 se cumple, ya que cuando se evalúa la satisfacción con los

mentores aparecen diferencias significativas ( $F(1,376)=23.03$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2=.09$ ,  $P=.1$ ), los mentores se autovalúan significativamente más bajos ( $M=3.46$ ,  $SD=1.19$ ) que les evalúan los telémacos ( $M=4.17$ ,  $SD=.98$ ) y los profesores-tutores ( $M=3.96$ ;  $SD=.91$ ), tal y como se aprecia en la Figura 6.

Cuando se analizan las diferencias en función del sexo aparece un efecto significativo (*Traza de Pillai*= .05,  $F(5,473)$ -

=5.05,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.05$ ,  $P=.99$ ). Los contrastes univariados ponen de manifiesto que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres (ver Tabla 3) en las competencias “apoyo emocional” ( $F(1,477)=13.19$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.03$ ,  $P=.95$ ), “apoyo en el desarrollo de carrera” ( $F(1,477)=7.93$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2=.02$ ,  $P=.80$ ) y “mentor como modelo” ( $F(1,477)=5.56$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2=.01$ ,  $P=.65$ ). En los otros dos estilos no hay diferencias significativas (ver Figuras de la 1 a la 5). La hipótesis 6 no se cumple, ya que las mentoras utilizan

algunas competencias con mayor frecuencia que los mentores.

No aparecen diferencias significativas en función del sexo respecto a la satisfacción con el mentor, por lo tanto se verifica la hipótesis 7. No existe un efecto significativo en función de la interacción género y rol (*Traza de Pillai*= .04,  $F(10,948)=1.68$ ,  $p= .08$ ,  $\eta^2=.02$ ,  $P=.81$ ). Los telémacos no están más satisfechos por tener un mentor varón o mujer, independientemente de su propio sexo, ni tampoco los mentores.

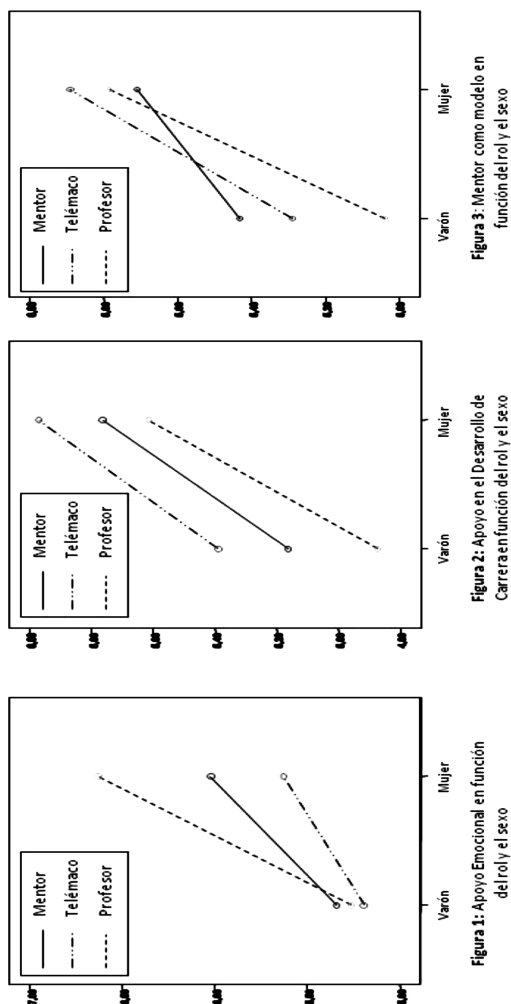


Figura 1: Apoyo Emocional en función del rol y el sexo

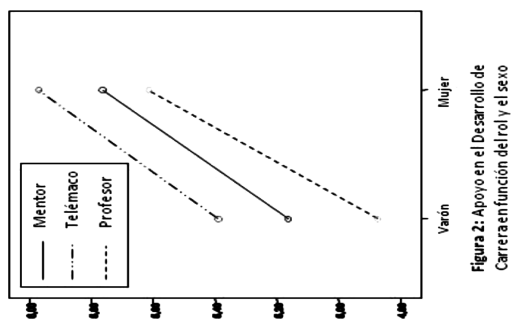


Figura 2: Apoyo en el Desarrollo de Carrera en función del rol y el sexo

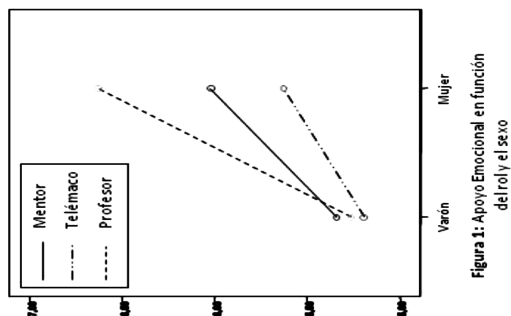


Figura 3: Mentor como modelo en función del rol y el sexo

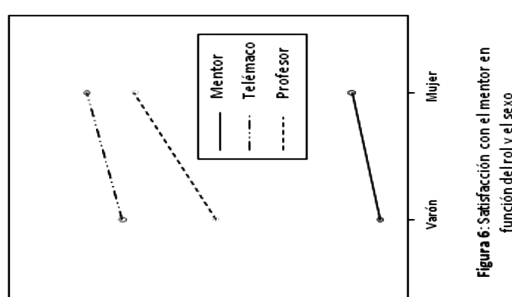


Figura 4: Mostrar conductas negativas en función del rol y el sexo

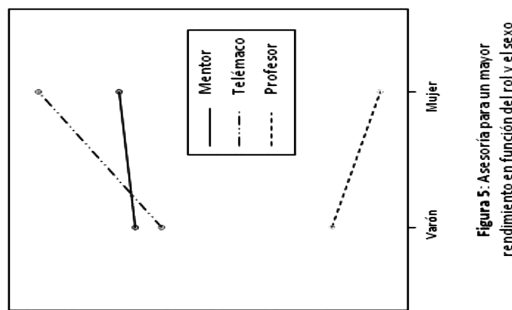


Figura 5: Asesoría para un mayor rendimiento en función del rol y el sexo

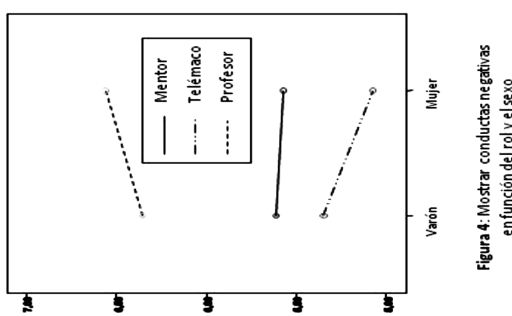


Figura 6: Satisfacción con el mentor en función del rol y el sexo

## 5. Discusión

Nuestro estudio pone de manifiesto que las variables con mayor peso para explicar la satisfacción del telémaco con el mentor son las siguientes:

La percepción por parte de los telémacos de que los temas abordados son los adecuados, lo que refuerza la importancia de aprender conocimientos nuevos en las relaciones de *mentoring*, aspecto ya encontrado en Alonso y cols. (2010).

El número y la frecuencia de reuniones de *mentoring*, tal y como se puso de manifiesto en otros estudios (Lyons y Oppler, 2004; Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009). Siete reuniones en 6 meses parecen suficientes para garantizar la satisfacción de los telémacos. No obstante, frecuencia y número de reuniones son variables que convendría estudiar con mayor detalle para profundizar en su relación con eficacia. En nuestro caso la duración de las reuniones no aparece como clave, pero quizá se deba a que la duración media es elevada: 45 minutos.

“Proporcionar apoyo emocional y motivación” y “asesorar al telémaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico” son las competencias del mentor que más destacan y que convendría tener en cuenta en la formación de mentores.

En nuestra muestra, las mujeres prestan mayor apoyo emocional y motivan más que los varones; se preocupan más que ellos por conocer las metas y deseos de los otros, así como sus habilidades para poder orientarles adecuadamen-

te; y les narran más experiencias e historias personales. Y esta tendencia se produce para profesores tutores, y mentores (las autoevaluaciones coinciden con las evaluaciones ofrecidas por los telémacos). Los datos indican que existe una mayor tendencia en las mujeres a ponerse en el lugar del otro y a manifestar comportamientos que muestren interés por ayudarle. No es la primera vez que se aparecen diferencias en función del sexo, (Hu, 2008), pero sería necesario seguir investigando.

No aparecen diferencias en la satisfacción con el mentor en función del sexo de los miembros de la relación (mentores y telémacos), independientemente de las competencias que con mayor frecuencia utilicen unos u otros.

También se pone de manifiesto la necesidad de utilizar instrumentos similares al utilizado por nosotros, basados en comportamientos observables, ya que facilita la congruencia en las puntuaciones del mentor y sus telémacos y otorga validez al programa.

Cuando se les pregunta por su satisfacción con su labor, los mentores tienden a valorarse con puntuaciones más bajas que las que les dan sus telémacos. Estudiar si estas diferencias se deben a los altos niveles de autoexigencia de los mentores o a su baja autoestima (ya hay estudios previos como el de Linnehan, 2003) puede ser otra línea de estudio a seguir.

El profesor señala a sus mentores, con mayor frecuencia que el mentor a sus telémacos, cuándo están actuando incorrec-

tamente. Nosotros creemos que es bueno que la persona que recibe el *mentoring* sepa qué alternativas existen y cuáles son las menos recomendables, pero no creemos que insistir en ellas de forma reiterada o hacer hincapié más en lo negativo que en lo positivo sea mejor y más útil.

El profesor asesora menos al mentor (que éste al telémaco) para que consiga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico. En nuestro programa ésta no era una función del profesor tutor, ya que se supone que el mentor conoce cuáles son las estrategias que debe seguir para incrementar su rendimiento.

Consideramos que los resultados obtenidos abren nuevos caminos para seguir avanzando en las relaciones de *mentoring* en entornos universitarios, prestando atención a los indicadores que permitan verificar la eficacia de los programas y a las diferencias individuales, atendiendo a variables como sexo y rol desempeñado en el programa.

**Dirección para la correspondencia:** Miguel Aurelio Alonso García, Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Facultad de Psicología, Campus de Somosaguas, Universidad Complutense de Madrid, 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid). E-mail: m.alonso@psi.ucm.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.XI.2010

### Bibliografía

- ALLEN, T. D. y EBY, L. T. (2004) Factors related to mentor reports of *mentoring* functions provided: Gender and relational characteristics, *Sex Roles*, 50: 1/2, pp. 129-139.
- ALLEN, T. D. y EBY, L. T. (2007) *The Blackwell Handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (Oxford, Blackwell Publishing).
- 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, pp. 453-470.
- ALLEN, T. D.; POTEET, M. L. y BURROUGHS, S. M. (1997) The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda, *Journal of Vocational Behavior*, 51, pp. 70-89.
- ALONSO, M. A.; CASTAÑO, G.; CALLES, A. M<sup>a</sup> 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, pp. 683-694.
- ALONSO, M. A.; SÁNCHEZ, C.; MACÍAS, J. y CALLES, A. M<sup>a</sup> (2009) Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, pp. 153-170.
- ALONSO, M. A. y CALLES, A. M<sup>a</sup> (2008) La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 1, pp. 13-26.
- BROWN, R. T.; DALY, B. P. y LEONG, F. T. (2009) Mentoring in Research: A Developmental Approach, *Professional Psychology: Research and Practice*, 40:3, pp. 306-313.
- BROWN, B. P., ZABLAH, A. R. y BELLENGER, D. N. (2008) The role of mentoring in promoting organizational commitment among black managers: An evaluation of the indirect effects of racial similarity and shared racial perspectives, *Journal of Business Research*, 61, pp. 732-738.
- BURKE, R. J. y MCKEEN, C. A. (1997) Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale, *Journal of Vocational Behavior*, 50, pp. 43-57.
- BYRNE, Z. S.; DIK, B. y CHIABURU, D. S. (2008) Alternatives to traditional mentoring in fostering career success, *Journal of Vocational Behavior*, 72, pp. 429-442.
- COHEN, N. H. (1998) *Perfil de competencias del mentor* (Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces).
- CORBELL, K. A. (2008) Evaluating the Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers and its con-

nection to teacher retention, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69:3-A, pp. 952.

CHAO, G. T.; WALZ, P. M. y GARDNER, P. D. (1992) Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts, *Personnel Psychology*, 45, pp. 619-636.

DALTON, G.; THOMPSON, P. y PRICE, R. (1977) The four stages of professionals' careers. A new look at performance of professionals, *Organizational Dynamics*, Summer, pp. 19-42.

DARLING, N.; HAMILTON, S.; TOYOKAWA, T. y MATSUDA, S. (2002) Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Roles and correlates, *American Journal of Community Psychology*, 30:2, pp. 245-270.

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, pp. 21-57.

ENSHER, E. A. y MURPHY, S. E. (1997) Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 52, pp. 460-481.

FAGENSON-ELAND, E. A.; MARKS, M. A. y AMENDOLA, K. L. (1997) Perceptions of mentoring relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 51, pp. 29-42.

FOGG, R. J. (2003) The mentor-protege relationship in an academic setting: Contributions and outcomes, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63:12-B, pp. 6128.

GORDILLO, M. V. (2008) *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al coaching* (Madrid, Síntesis).

HALL, D. T. (1976) *Careers in organizations* (Glenview, IL, Scott, Foresman).

HAMILTON, B. A. y SCANDURA, T. A. (2003) E-Mentoring: Implications for Organizational Learning and Development in a Wired World, *Organizational Dynamics*, 31:4, pp. 388-402.

HERRIN, A. F. (2009) Leaving no teacher behind: Evaluating a mentoring program, *Dissertation Abstracts International*

*Section A: Humanities and Social Sciences*, 70:2-A, pp. 536.

HU, CH. (2008), Analyses of measurement equivalence across gender in the Mentoring Functions Questionnaire (MFQ-9), *Personality and Individual Differences*, 45, pp. 199-205.

HU, CH.; WANG, J. CH.; SUN, M. H. y CHEN, H. H. (2008) Formal mentoring in military academies, *Military Psychology*, 20:3, pp. 171-185.

ILLES, J.; GLOVER, G. H.; WEXLER, L.; LEUNG, A. N. C. y GLAZER, G. M. (2000) A model for faculty mentoring in academic radiology, *Academic Radiology*, 7:9, pp. 717-724.

KALET, A.; KRACKOV, S. y REY, M. (2002) Mentoring for a new era, *Academic Medicine*, 77:11, pp. 1171-1172.

KAYE, B. y JACOBSON, B. (1995) Mentoring: A group guide, *Training and Development*, april, pp. 22-27.

KELLY, S. y SCHWEITZER, J. H. (1997) Mentoring within a graduate school setting, *College Student Journal*, 31, pp. 130-148.

KEMP, C. F. (2008) Mentors' impact on the development of adaptability skills via experiential learning, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68:10-B, pp. 7011.

KRAM, K. E. (1983) Phases of the mentor relationship, *Academy of Management Journal*, 26:4, pp. 608-625.

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

LEVINSON, D. J.; DARROW, C. N.; KLEIN, E. B.; LEVINSON, M. H. y MCKEEN, B. (1978) *The seasons of a man's life* (New York, Knopf).

LIANG, B.; TRACY, A.; TAYLOR, C. A.; WILLIAMS, L. M.; JORDAN, J. V. y MILLER, J. B. (2002) The relational health indices: A study of women's relationships, *Psychology of Women Quarterly*, 26, pp. 25-35.

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, pp. 310-325.
- LINNEHAN, F. (2003) A longitudinal study of work-based, adult-youth mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, 63:1, pp. 40-54.
- LYONS, B. D. y OPPLER, E. S. (2004) The Effects of Structural Attributes and Demographic Characteristics on Protege Satisfaction in Mentoring Programs, *Journal of Career Development*, 30: 3, pp. 215-229.
- MILICIC, B. E.; UTGES, G.; SALINAS, B. y SANJOSÉ, V. (2004) Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo, *revista española de pedagogía*, 229, pp. 337-394.
- MUNSON, M. R. y MCMILLEN, J. C. (2009) Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care, *Children and Youth Services Review*, 31:1, pp. 104-111.
- NATIONAL MENTORING PARTNERSHIP (2005) *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva*. Ver [http://www.mentoring.org/downloads/mentoring\\_414.pdf](http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf) (Consultado el 30.VIII.2010).
- ORTIZ-WALTERS, R. y GILSON, L. L. (2005) Mentoring in academia: An examination of the experiences of proteges of color, *Journal of Vocational Behavior*, 67:3, pp. 459-475.
- PARIS, M. V. (2009) The development of a hypothetical mentoring program using first-year psychology graduate students as mentors, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 70: 2-B, pp. 1353.
- POTEAT, L. F.; SHOCKLEY, K. M. y ALLEN, T. D. (2009) Mentor-protege commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, 74:3, pp. 332-337.
- 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, pp. 529-550.
- RHODES, J. E. (2001) Mentoring programs, en KAZDIN, A. E. (ed.) *Encyclopedia of Psychology* (Washington, American Psychological Association).
- ROSE, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale, *Research in Higher Education*, 44, pp. 473-494.
- ROSENTHAL, S. L. y BLACK, M. M. (2006) Commentary: Mentoring-Benchmarks for work performance, *Journal of Pediatric Psychology*, 31, pp. 643-646.
- SÁNCHEZ, C. (2010) Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 3, pp. 212-233.
- SÁNCHEZ, C.; ALONSO, M. A.; CALLES, A. Mª y MASEGOSA, R. (2009) Proyecto Descartes: Desarrollo de carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid, *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 46-58. Ver <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php> (Consultado el 10.IX.2010).
- SCANDURA, T. A. y WILLIAMS, E. A. (2001) An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions, *Journal of Vocational Behavior*, 59:3, pp. 342-363.
- SHEA, G. F. (1999) *Making the Most of Being Mentored: How to Grow a Mentoring Partnership* (Herts, Crisp publications).
- SMITH-JENTSCH, K. A.; SCIELZO, S. A.; SINGELTON, C. S. y ROSOPA, P. (2008) A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor and protégé gender, *Journal of Vocational Behavior*, 72, pp. 193-206.
- ST-JEAN, E. y AUDET, J. (2009) Factors leading to satisfaction in a mentoring scheme for novice entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7:1, pp. 148-161.
- TOBAJAS, F. y ARMAS, V. (2009) Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, pp. 185-198.

TANENBAUM, H. R.; CROSBY, F. J. y GLINER, M. D. (2001) Mentoring Relationships in Graduate School, *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 326-341.

VONK, J. H. C. (1995) La iniciación del profesor: Un elemento esencial al comienzo de la carrera docente, *revista española de pedagogía*, 200, pp. 5-25.

WANBERG, C. R.; KAMMEYER-MUELLER, J. y MARCHESE, M. (2006) Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program, *Journal of Vocational Behavior*, 69, pp. 410-423.

## Resumen:

### Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo

Una de las preocupaciones de los responsables de los programas de mentoría en la Universidad es buscar indicadores que justifiquen la eficacia de los mismos. Uno de los criterios más utilizados es la satisfacción con las relaciones de *mentoring*.

El objetivo de este artículo consiste en detectar que variables tienen mayor peso a la hora de explicar la satisfacción con el mentor y analizar si existen diferencias en función del género y del rol desempeñado en el programa.

La muestra está formada por 483 personas, 156 mentores, 272 telémacos y 55 profesores-tutores, participantes en programas de mentoría de distintas universidades españolas. De ellas el 60,66% son varones y el 39,34% mujeres.

Los resultados muestran que las cuatro variables que explican más información de la satisfacción con el mentor son la percepción por parte de los telémacos de que los temas abordados son los adecuados, la frecuencia de las reuniones

de mentoría, el número de las mismas y dos competencias del mentor. Aparecen diferencias atendiendo a las variables género y rol.

**Descriptor:** mentoring formal, relaciones de mentoring, mentor, satisfacción, mentoring entre iguales.

## Summary:

### Satisfaction with the mentor. Differences by role and gender

One of the concerns of those responsible for mentoring programs at the University consists of looking for indicators to justify their effectiveness. The satisfaction with the mentoring relationship is one of the most extended criteria. The aim of this paper is to identify which variables have greater weight in explaining the satisfaction with the mentor, and consider to what extent there exist differences regarding gender and role played during the program.

The sample consisted of 483 subjects, 156 mentors, 272 mentees and 55 teachers, tutors, participating in mentoring programs from different Spanish universities. Of these, 60.66% are male and 39.34% women.

The results show that the four variables that explain more satisfaction with the mentor are the perception by mentees that the topics are appropriate, the frequency of mentoring meetings, the number of them and two mentor's skills. On the other hand, there are some differences regarding gender and role variables.



**Key Words:** formal mentoring, mentoring relationships, mentors, relationship satisfaction, peer mentoring.