

4

EL ROL DEL MENTOR EN UN PROCESO DE MENTORÍA UNIVERSITARIA

(THE ROLE OF MENTOR IN HIGHER EDUCATION MENTORING PROCESS)

Nuria Manzano Soto, Ana Martín Cuadrado, Marifé Sánchez García

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Angélica Rísquez

Universidad de Limerick (Irlanda)

Magdalena Suárez Ortega

Universidad de Sevilla

RESUMEN

A lo largo de dos cursos académicos consecutivos (en el marco de Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de la UNED), el Grupo de Investigación DOCAP (*Desarrollo y Orientación de la Carrera Profesional*) y el COIE de la UNED han llevado a cabo una experiencia-piloto poniendo en marcha un modelo específico de orientación y mentoría para nuevos estudiantes. Dicho modelo contempla dos figuras fundamentales: la del consejero/a, que es desempeñada por un/a profesor/a tutor/a, y la del compañero/a-mentor/a. Esta última figura, desempeñada por estudiantes de últimos cursos y que, por tanto, han logrado una buena adaptación académica y desarrollado competencias adecuadas de estudio en la UNED, es idónea para ayudar a aquellos/as nuevos/as estudiantes que se enfrentan al inicio de sus estudios en esta universidad. Frecuentemente, estos estudiantes suelen compatibilizar diversos roles vitales y profesionales, no tienen hábitos de estudio, ni tampoco habilidades para el estudio autorregulado, de manera que se enfrentan a una situación nueva en la que, a pesar de disponer de una amplia abanico de recursos, no han aprendido aún a utilizarlos. El compañero-mentor ocupa un lugar fundamental, al situarse en el centro de la relación de mentoría y ser el motor que dinamiza al estudiante y le orienta en su proceso de adaptación académica y en el logro de sus objetivos y expectativas.

El trabajo que se presenta está centrado en los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo a lo largo del proceso de mentoría, analizando cómo se

ha desarrollado esta relación de ayuda, sobre qué aspectos, en qué momentos y con qué medios de comunicación. Asimismo, se realiza un balance de los beneficios proporcionados, del ajuste entre las expectativas y las sensaciones experimentadas tanto por los compañeros-mentores como por los estudiantes mentorizados.

ABSTRACT

A specific model of guidance and mentoring for new students has been piloted in two consecutive academic years by the research group DOCAP (Development and Guidance for the Professional Career) and the COIE (Centre for Guidance, Information and Employment) at UNED (National Distance University of Spain). This model comprises of two main figures: a teacher or tutor acting as an advisor, and a peer mentor. Peer mentors are students in their latter years of study, and therefore, have achieved a good academic adjustment and have developed study competences at UNED. As a result, they are ideally equipped to help those new students (mentees) that face the beginning of their studies in this university. Frequently, these new students balance diverse life and professional demands, and lack of appropriate habits and skills for self-regulated study. Therefore, they face a new situation in which, although they can avail of a wide range of resources for support, they do not know how to access them. A peer mentor plays a central role in the mentoring process, as s/he encourages and guides the student in his/her process of academic adjustment and the achievement of his/her objectives and expectations.

This paper presents the results of the evaluation of the mentoring process, analyses how the helping relationship evolved, the aspects it dealt with, the moments when it took place and the means of communication deployed. Furthermore, a balance on the benefits obtained is presented, in terms of the adjustment between the expectations and the subsequent experience by both mentors and mentees.

INTRODUCCIÓN

Durante los cursos académicos 2007/08 y 2008/09 se llevó a cabo el «Programa-piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso en la UNED» coordinado por el Grupo de investigación DOCAP (*Desarrollo y orientación de la carrera profesional*)¹ y el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), financiado por el *Proyecto REDES de Innovación Docente*² durante dos años consecutivos. Asimismo, esta investigación tiene su estímulo en las iniciativas desarrolladas en otras universidades (Proyecto SIMUS de la Universidad de Sevilla, Proyecto REMUC de la Universidad Complutense, Proyecto de mentoría de la Universidad de Limerick-Irlanda) realizado en los años anteriores.

El marco teórico que sustenta esta experiencia está desarrollado en los materiales de formación creados a tal efecto (Sánchez y otros, 2009) al cual remitimos, si bien se sintetizan a continuación las ideas que delimitan y posicionan el objeto de este artículo: el perfil y el rol del compañero-mentor en el proceso de mentoría universitaria a distancia.

Enfatizando la función orientadora en momentos de transición, Single y Muller (1999) definen la mentoría como una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda.

Tradicionalmente, la mentoría se asocia con una relación «vertical» entre una persona de mayor estatus y otra en una posición inferior (en el modelo que aquí presentamos, este tipo de relación se identifica con la tutoría ejercida por el profesor que actúa como Consejero/a). Sin embargo es también posible una modalidad «horizontal», simétrica o entre pares, en la que mentor y mentorizado se encuentran en situaciones similares. A menudo, se asume que las alternativas que se ajustan mejor a las nuevas demandas y necesidades de los estudiantes universitarios son los sistemas de ayuda y orientación entre iguales, y dentro de ellos, la mentoría entre pares. Así pues, se considera que el rol que puede desempeñar un compañero (o *igual*) tiene beneficios concretos más fáciles de conseguir, gracias al plano de igualdad en el que se relacionan y a las características que comparten (problemas y necesidades similares, experiencias académicas recientes, empatía con sus iguales, ayuda mutua, etc.) (Álvarez y García, 2002).

La reciente revisión crítica de la literatura realizada por Crisp y Cruz (2009) destaca el potencial de la mentoría, aunque no exenta de retos, como estrategia de orientación en educación superior. Ante el nuevo marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, en el contexto español han empezado a surgir ejemplos de programas de mentoría entre estudiantes universitarios para atender las necesidades del estudiante de nuevo ingreso, y en última instancia asistir su adaptación a la universidad (Sánchez, 2009).

Asumiendo que la mentoría es una estrategia de orientación útil en la universidad, es necesario concretar cuáles son las necesidades de orientación que tiene el estudiante de nuevo ingreso. Las necesidades de los estudiantes de la UNED son muy diversas, en la misma medida que la diversidad de su estudiantado en lo que se refiere a edad, nivel curricular de acceso, experiencias formativas previas, motivaciones, expectativas, etc. Estas necesida-

des proceden generalmente de situaciones comunes a otros estudiantes universitarios (Valverde y otros, 2004; Sánchez y otros, 2007), entre ellas:

- Escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la Universidad.
- Necesidad de orientación en relación a todos los ámbitos (personal, académico y profesional) a lo largo de la vida incidiendo especialmente en los grupos de riesgo (estudiantes con discapacidad, extranjeros, estudiantes en centros penitenciarios, etc.).
- Características de los estudios, peculiaridades de las asignaturas y actividades.
- Dificultad para elegir los itinerarios formativos.
- Dificultad para acceder a la titulación elegida en primera opción, tras superar las pruebas de selectividad o de acceso para mayores de 25 años.
- Alto índice de fracaso académico.
- Dificultades de inserción laboral de los egresados universitarios.
- Dificultades específicas del alumnado de la UNED: la manera de estudiar y organizar el tiempo, las exigencias metodológicas de algunas disciplinas, compaginar los estudios con responsabilidades familiares y la utilización de recursos específicos disponibles en el conjunto de la UNED y en el Centro Asociado.

En Sánchez, Manzano, Suárez, Rísquez y Oliveros (2009), recogemos los objetivos, funciones, momentos de actuación, estructura organizativa (POT, Plan de Orientación Tutorial) y personas implicadas en el proceso de mentoría. En este artículo, nos centramos en difundir la experiencia real del mentor y los resultados obtenidos durante los dos años de experiencia.

1. PERSONAS IMPLICADAS EN EL PROCESO DE MENTORÍA.

En el modelo de mentoría que proponemos el proceso de orientación tiene lugar en el marco de una relación triádica, en la que intervienen el consejero, el compañero-mentor y el estudiante mentorizado (Figura 1).

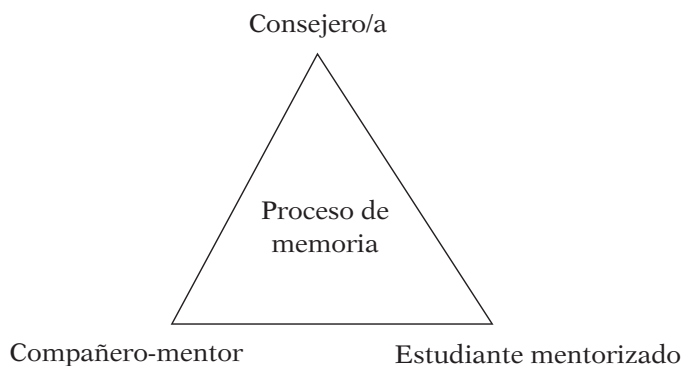


Figura 1. Relación triádica: consejero, compañero-mentor y estudiante

Las dos figuras de referencia tienen funciones y tareas orientadoras diferentes:

FIGURA ORIENTADORA	FUNCIÓN	TAREAS
CONSEJERO/A	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> — Colaboración en el diseño del POT del CA. — Coordinación, supervisión y seguimiento de todo el proceso de mentoría con el grupo. — Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo específico. — Responsable de la evaluación en el grupo de mentoría.
COMPAÑERO MENTOR/A	Mentoría entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> — Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo de mentoría entre iguales. — Realizar las distintas actividades de evaluación establecidas.

Cuadro 1. Tareas de las figuras de mentoría

2. FIGURA DEL COMPAÑERO-MENTOR

El *compañero-mentor* es un estudiante de un curso más avanzado, con experiencia en la UNED, que complementa la actuación de los consejeros y que ayuda al estudiante mentorizado (cinco o seis estudiantes más noveles de su misma carrera) a desarrollar conocimientos y conductas. Constituye un proceso del que ambos se benefician, pues durante el mismo, el *compañero-mentor* consolida sus conocimientos y hace un autoanálisis de sus experiencias de aprendizaje, de las propias competencias adquiridas y se plantea perspectivas de futuro.

2.1. Perfil del *compañero-mentor*

La *figura del mentor/a entre iguales* se sitúa en una posición de igualdad de estatus y de aceptación del otro, con el fin de poder escuchar y acompañar al estudiante mentorizado a lo largo de su recorrido en la Universidad. Es una persona que media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo del estudiante, alcanzando, en definitiva, una mayor eficacia.

Los *beneficios* que se atribuyen al mentorizado en la mentoría entre iguales son, entre otros, la mejora en el rendimiento académico y en la motivación, al producirse esta ayuda en un clima de mayor confianza y comprensión, y de manera muy cercana a sus necesidades.

Los *objetivos* hacia el estudiante mentorizado giran en torno a:

- Aconsejar al estudiante, tanto sobre «qué hacer» cuanto sobre «cómo hacerlo» para conseguir los objetivos propuestos.
- Orientar el aprendizaje: planificar actividades de prevención, anticipándose, desde la experiencia docente en su ámbito científico y disciplinar.
- Motivarle y ayudarle en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje, autónomo y autorregulado, desde la enseñanza de la materia específica.
- Facilitar tomas de decisiones académicas acertadas.
- Ayudarle a establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales.

- Colaborar estrechamente con las diversas estructuras y/o profesionales especializados dentro de la Universidad.
- Por tanto, las *tareas del compañero-mentor* consisten en acompañar y asesorar a los compañeros/as asignados, de una forma personalizada o grupal, acerca de:
 - Las características de los estudios y las peculiaridades de las asignaturas.
 - El desarrollo de competencias vitales para el desarrollo personal y social.
 - Los itinerarios formativos.
 - La manera de estudiar, las exigencias metodológicas en la enseñanza a distancia.
 - Los aspectos generales para la elaboración de trabajos, uso de la bibliografía y otros recursos.
 - La información para gestionar aspectos administrativos.
 - La utilización de los recursos disponibles en la Universidad.
 - La preparación para enfrentarse a pruebas y exámenes en la UNED.
 - Las dificultades, dudas e interrogantes que van surgiendo a lo largo del proceso.

2.2. Requisitos, selección y formación de los Compañeros-mentores

La *selección* de los compañeros-mentores/as la realiza la Comisión del POT³ entre aquellos que voluntariamente deseen participar en el programa, atendiendo al siguiente perfil:

- Equilibrio entre su estudio y sus otras ocupaciones y responsabilidades.
- Éxito en la superación de los sucesivos cursos académicos (el 50-75% de los créditos).

- Buenas calificaciones en el conjunto de la carrera y/o en el último curso.
- Aporte de experiencias de su trayectoria académico-vital y su conocimiento de la UNED y del aprendizaje a distancia.
- Disponibilidad de tiempo para dedicar al programa.
- Superación del Curso de formación sobre las estrategias de mentoría y de orientación tutorial.
- Firmar un compromiso de participación en el programa de mentoría.

Aquellos estudiantes seleccionados para asumir este rol, reciben una formación de 40 horas, en cuya tutorización participa el *coordinador/a* del COIE del Centro Asociado y los Consejeros más veteranos. En este curso de formación, adquiere conocimientos sobre las funciones de orientación y tutoría y sobre estrategias de actuación con sus compañeros. Se analizan las necesidades de cada titulación y se planifican actividades adaptadas a la titulación y curso, así como las actividades de seguimiento del desarrollo del programa.

2.3. Compromiso de participación del Compañero-mentor

El/la compañero/a-mentor/a, una vez aceptada su solicitud de participación en el programa de mentoría, firma un *documento de compromiso*, tras lo cual realiza el curso formativo y las actividades de mentoría establecidas en el programa.

Asume implícitamente una labor que, moralmente, se asemeja a la que realiza una persona que decide realizar tareas de voluntariado. Por ello, en todo momento, debe respetar un código ético⁴ en tanto que voluntario/mentor, comprometiéndose a cumplir deberes hacia los estudiantes, los consejeros y la universidad.

Asimismo, la labor que acepta, por voluntad propia, sin ser forzado a realizarla, obtiene un reconocimiento o incentivo por parte de la UNED con objeto de estimular su participación, que se concreta en:

Formación adicional para el desarrollo de competencias asociadas a la mentoría (40 h.).

Reconocimiento de la participación en el *Programa de Mentoría* con créditos de libre configuración, siempre que se concluyan adecuadamente las actividades del programa (curso de formación + mentoría anual).

Certificación por parte del COIE de la UNED en la que se especifican las competencias desarrolladas y transferibles al mercado laboral.

En el caso de que el Centro Asociado así lo decida y realice la gestión oportuna en su Comunidad Autónoma, se puede otorgar al compañero-mentor un carné de voluntario con vigencia durante el curso académico, que le permitirá beneficiarse de las prestaciones y servicios de dicho carné.

3. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LOS COMPAÑEROS-MENTORES.

Al inicio del programa, la Comisión del POT es la encargada de asignar a cada compañero-mentor:

- Un consejero/a, con quien realizará la mayor parte de las actividades de coordinación y que supervisará su labor.
- Un grupo de aproximadamente cinco o seis estudiantes a mentorear (aunqu el número lo determina la Comisión del POT).

Existen unos *mecanismos de apoyo* para que el compañero-mentor/a cuente en todo momento, con el asesoramiento por parte del consejero/a que tiene asignado y por parte de los orientadores del COIE, especialmente, si tiene dudas acerca de cómo actuar ante un caso o situación determinada. Asimismo, puede derivar al estudiante mentorizado al consejero, al COIE o a otro servicio de la UNED, cuando la necesidad de ayuda exceda sus posibilidades de apoyo o requiera un mayor grado de especialización.

4. FASES Y ESTRATEGIAS BÁSICAS DE MENTORÍA ENTRE IGUALES: PAPEL DEL COMPAÑERO-MENTOR

Un objetivo básico a conseguir por el compañero-mentor/a es desarrollar una relación de mentoría de forma progresiva y positiva, en sintonía con las *habilidades claves de mentoría*:



Figura 2. Habilidades clave de mentoría

Para ello, debe abordar de la forma más óptima posible una serie de etapas o fases de actuación. Es decir, tanto en la mentoría cara a cara, como en la e-mentoría, el proceso se desarrolla a través de las siguientes fases o etapas (estructura del protocolo de actuación):

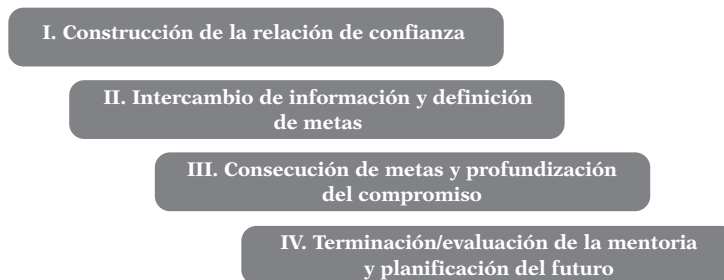


Figura 3. Fases de la mentoría (Sánchez et al., 2009)

- *I. Construcción de la relación:* Etapa inicial de presentación y de creación de un buen clima de confianza.
- *II. Intercambio de información y definición de metas:* Fase de establecimiento de la relación de mentoría.
- *III. Trabajo encaminado a la consecución de metas y profundización del compromiso:* Etapa generalmente más larga, de seguimiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones.

- *IV. Terminación y evaluación de la relación formal de mentoría y planificación para el futuro:* Etapa de cierre formal de la relación de mentoría, con balance de logros y clarificación de las siguientes metas.

No existe ninguna fórmula estricta para definir la duración de cada etapa. En cualquier caso, las claves para el éxito de la mentoría en este Programa (Sánchez et al., 2009) han sido:

- Desarrollar una mentoría «natural» en la que destaca el plano de igualdad.
- Mantener un compromiso personal de ayuda al compañero/a .
- Lograr un clima de confianza, respeto y buena relación .
- Realizar un seguimiento continuo y una relación constante.
- Claridad de los propósitos.
- Trabajar en equipo (con el Consejero y otros compañeros-mentores, dentro del Programa de Mentoría).
- Usar los recursos y medios disponibles para la comunicación.
- Mantener una actitud de iniciativa y de apertura hacia el otro.

5. EVALUACIÓN DE LA TAREA DEL COMPAÑERO-MENTOR

La supervisión de la evolución y resultados es un elemento fundamental en el éxito de todo programa, ya que nos permite saber hasta qué punto es útil y cómo mejorar el programa en el futuro. Los datos que se han recogido han sido tanto *cuantitativos* como *cualitativos* (observaciones, opiniones, sugerencias, eventos y anécdotas). En definitiva, la evaluación ha permitido conocer la eficacia del Programa en relación a los objetivos propuestos, sus puntos fuertes, pero también las insuficiencias, detectando los aspectos que se deben modificar y mejorar.

Para llevar a cabo la evaluación se seleccionaron unas *dimensiones* y unos *indicadores* de las mismas. Para tal fin, se han elaborado distintos protocolos y asimismo se han empleado: fichas de registro, diarios y narraciones, cuestionarios, informes, grupos de discusión, entrevistas.

Las dimensiones a evaluar se han enfocado desde la perspectiva de los distintos participantes. Para el caso del compañero-mentor, en el cuadro 2 se muestra el procedimiento de evaluación seguido. Como puede apreciarse, existen ocho instrumentos específicos que han permitido recoger datos para valorar la actividad del compañero-mentor, tanto del proceso como de los resultados.

MODALIDADES DE EVALUACIÓN	¿QUÉ SE EVALÚA? OBJETO DE EVALUACIÓN	¿CÓMO SE EVALÚA? INSTRUMENTOS DE RECO- GIDA DE DATOS
EVALUACIÓN INICIAL	Datos de identificación	CM1 – Ficha de registro
EVALUACIÓN DEL PROCESO	Interacciones y comunicaciones en la mentoría Satisfacción de los participantes Actividades, recursos e incidencias en el desarrollo del programa	CM2 – Registro de comunicaciones CM3 – Diario de seguimiento del subgrupo CM4 – Cuestionario de seguimiento del proceso de mentoría
EVALUACIÓN DE RESULTADOS	Interacciones y comunicaciones durante el programa Satisfacción de los participantes Grado de logro de los objetivos propuestos	CM5 – Cuestionario final sobre resultados del programa CM6 – Memoria final de cada subgrupo de mentoría – Grupo de discusión entre compañeros-mentores – Entrevista telefónica a compañeros-mentores (por el equipo investigador)

Cuadro 2. Estructura de evaluación del Compañero-mentor

A título de ejemplo sobre sus características técnicas, el análisis de fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach) del *Cuestionario final sobre resultados del programa (CM5)* aportó valores altos, que oscilan entre 0.90 y 0.95 para las subescalas y de forma global alcanzó un valor de 0.95. En la tabla 1 se recogen los valores obtenidos en las distintas dimensiones (escalas) del cuestionario.

Dimensiones (escalas y subescalas)	Alfa de Cronbach
Opinión sobre el programa de mentoría	.875
– Opinión sobre el programa	.820
– Aspectos que contribuyen al éxito del programa	.855
Formación recibida	.738
Uso de la plataforma virtual	.827
Beneficios percibidos con la participación en el programa	.916
– Competencias-Conocimientos	.882
– Competencias-Actitudes	.863
– Competencias-Procedimientos	.858
Conjunto de las escalas del cuestionario	.952

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del CM5

La validez de contenido se llevó a cabo a través de la técnica Delphi y utilizando como expertos a los consejeros que formaron el grupo de discusión realizado al finalizar la primera aplicación piloto. Las aportaciones recogidas permitieron ajustar algunos ítems y eliminar los que se identificaron como poco pertinentes o reiterativos.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se exponen de forma sintética los principales hallazgos obtenidos sobre el rol del mentor y las características del proceso de mentoría en el que éste se implica (a partir del análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos mencionados en el cuadro 2).

6.1. Características de los compañeros-mentores

Entre los dos programas pilotos, han participado 23 compañeros-mentores, procedentes de los Centros Asociados de Cádiz, Calatayud, Talavera de la Reina, Tortosa y Segovia; aunque más del 50% pertenecían al Centro Asociado de Talavera de la Reina. El 30,4% de ellos eran hombres y el 69,6% mujeres. La media de edad fue de 35 años, si bien el rango de edades es mayor entre los mentorizados que entre los mentores.

El 60% cursaban 4º ó 5º de sus carreras y el 40% restante se repartían

entre 3º, 2º y 1º. En este último caso, se trata de mentores que entraron a su carrera a través del Curso de Acceso y ahora se ocupan de mentorizados de dicho curso. Hay una gran variabilidad en el año de inicio de sus estudios en la UNED, con un rango entre 1993 y 2008. La mayor parte está realizando su último o penúltimo curso de carrera. Por otro lado, la nota media alcanzada en sus estudios hasta ese momento era de 6,61.

Las titulaciones de procedencia fueron Psicología, Educación Social, Historia, ADE, Derecho, Pedagogía, Antropología, Empresariales, Filología Hispánica, I.S. Informática, Sociología y Turismo. Asimismo, el 100% de los compañeros-mentores simultaneó sus estudios con sus ocupaciones profesionales u otras responsabilidades, ya sea durante algún periodo o durante todo el tiempo que duró el proyecto.

6.2. Necesidades de orientación de los estudiantes mentorizados

Era importante identificar exactamente las necesidades de orientación de los estudiantes porque esa información delimitaría el rol del compañero-mentor y, por tanto, sus tareas y funciones.

El análisis inicial llevado a cabo entre los estudiantes mentorizados indica que percibían de forma más patente unas necesidades de orientación relacionadas con: su plan de estudios; las técnicas para estudiar mejor; el uso de la plataforma virtual y de los diversos recursos on-line a su alcance; así como también con respecto a las salidas profesionales de su carrera.

6.3. La Comunicación en los procesos de Mentoría

El compañero-mentor se comunicaba con el estudiante-mentorizado y con el consejero, utilizando diferentes canales o medios.

Comunicación mentor-mentorizado: La información que hemos recibido de ambas figuras, es muy similar. El 50% de los estudiantes mentorizados decía comunicarse con su compañero-mentor una vez cada 15 días. Alrededor del 10% lo hacía una vez a la semana, y sólo el 3% se comunicaba con su compañero mentor más de una vez a la semana. Algo más del 30% decía haberse comunicado menos de 3 veces con su compañero-mentor en periodos concretos de tiempo; y un 5% de los estudiantes mentorizados decía no haberse comunicado nunca con su compañero mentor. Se aprecia que las situaciones que han favorecido las comunicaciones frecuentes son el interés e implicación del compañero-mentor, así como la coincidencia cara a cara en las tutorías presenciales del Centro. Y asimismo, las comunicaciones poco

frecuentes parecen asociadas al hecho de que los estudiantes no sienten necesidad de información, así como a la falta de tiempo y, en menor medida, a la poca confianza con el mentor.

El medio de comunicación más utilizado fue, con diferencia, el correo electrónico (en más del 50% de las comunicaciones). En menor medida, el teléfono y el cara a cara (10-20%) y, por último, el foro de e-mentoría (5-10%).

Comunicación mentor-consejero: El medio más habitual es el «cara a cara» en las reuniones de mentoría o aprovechando tutorías presenciales del Centro Asociado, lo cual resulta coherente con el modelo propuesto de ayuda y comunicación en cascada (consejeros mentores mentorizados).

6.4. La relación de ayuda

La curva de satisfacción y motivación experimentada por los compañeros-mentores respecto a sus tareas a lo largo de proceso ha seguido una trayectoria descendente: un mayor entusiasmo en las primeras fases y un progresivo declive en las fases siguientes. Esta circunstancia es significativa y coincidente con los datos de satisfacción recogidos en las diversas aplicaciones:

— Globalmente, los compañeros-mentores estiman la ayuda facilitada a sus mentorizados con un valor medio de 2,4 (en escala tipo Likert de 4 puntos).

— Frente a esto, los estudiantes mentorizados arrojaban un nivel medio de satisfacción con la ayuda recibida de 3,03 (en la misma escala) y más del 75% aseguraba que les estaba ayudando «en bastante» o «en todo» (ver Tabla 2).

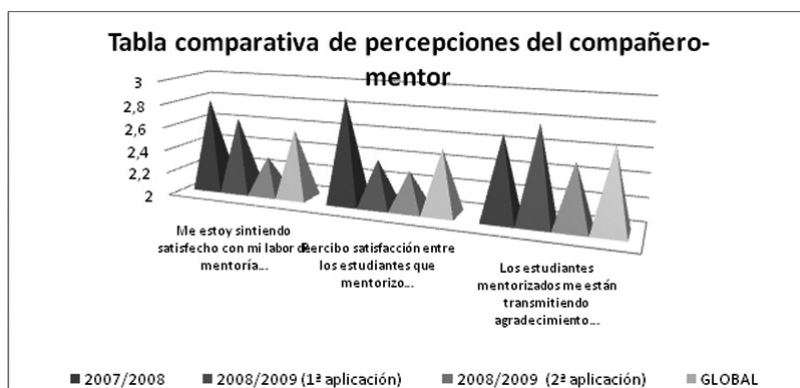


Tabla 2. Comparación de percepciones del compañero-mentor

Por otro lado, también se ha constatado una escasa comunicación entre mentores y mentorizados en temas personales, y en este sentido, el compañero-mentor puede formarse una falsa expectativa al pensar que su ayuda se apoyará desde una relación de máxima confianza.

De esta información se extrae la necesidad de abordar la cuestión en el curso de formación de compañeros-mentores, a fin de lograr un mejor ajuste de las expectativas.

6.5. Dificultades de los mentorizados

Los compañeros-mentores perciben cuatro dificultades de sus estudiantes mentorizados, en coincidencia con lo que perciben éstos últimos:

- Simultanear la actividad de estudio con otras ocupaciones.
- Organizar y planificar el tiempo de estudio.
- Aspectos concretos de asignaturas.
- Utilizar estrategias/técnicas de estudio.

Esta coincidencia se considera un buen indicador de la comunicación y/o la empatía alcanzada entre mentorizados y mentores.

Adicionalmente, los compañeros mentores perciben *fuertemente* que sus estudiantes mentorizados tienen «desconocimiento y limitación de uso de los recursos a su alcance». Esta diferencia es consistente con el modelo de mentoría, en el que un estudiante experto orienta y ayuda a otro estudiante novel, incluso en aspectos sobre cuya necesidad no es consciente el principiante.

Al mismo tiempo, los compañeros-mentores informan de haber detectado entre sus estudiantes mentorizados problemas como:

No tener información al realizar la matrícula, matricularse en demasiadas asignaturas sin saber cuánto tiempo les llevará estudiarlas.

Al compaginar estudios con trabajo y vida familiar, no tener tiempo y/o habilidades de planificación.

Desconocer el funcionamiento del modelo de enseñanza a distancia, y/o sentirse aislados.

La falta de manejo de las TIC y/o la imposibilidad de los estudiantes de acudir a sesiones de formación.

La falta de conocimientos previos en asignaturas de las carreras.

6.6 Valoración de la formación recibida por los compañeros-mentores

La mayoría de los compañeros-mentores considera que la formación recibida ha resultado «útil» o «muy útil» para desempeñar su rol, y que el curso de formación ha influido «bastante» o «mucho» en su implicación para llevar a cabo el programa. Esta valoración aumenta en el segundo programa de mentoría, lo que parece indicar un avance hacia una formación más concreta y práctica, y que redundará directamente en la calidad de la ayuda que ofrecen.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las principales conclusiones que se pueden extraer de nuestro estudio en torno a la figura del compañero mentor se organizan teniendo en consideración: a) su rol en el programa de mentoría; b) la relación de mentoría y, 3) el programa de formación.

a) Respecto al rol del compañero-mentor en el programa de mentoría, puede concluirse que dicho rol fue desarrollado principalmente por estudiantes de últimos cursos de carrera, y en menor medida por estudiantes de cursos intermedios. Asimismo, y teniendo en cuenta el perfil del estudiante de la UNED, el 100% de los compañeros-mentores simultaneó sus estudios con sus ocupaciones profesionales u otras responsabilidades en el transcurso del programa. Esto entraña en sí mismo un reto para la docencia universitaria, pues no es sencillo simultanear los estudios con otras facetas de la carrera, como la personal o la laboral. Si precisamente los estudiantes de la UNED prefieren acceder a una formación universitaria a distancia, dado su carácter flexible, no podemos olvidar a la hora de planificar los estudios que éstos pueden tener ciertas dificultades o limitaciones, que tienen que ver con el uso de la plataforma y otros recursos virtuales, así como con ciertas competencias necesarias para el estudio a distancia.

En este contexto, se concluye que el programa de mentoría ofrecido a los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED es valorado muy positivamente por los compañeros mentores y por los mismos estudiantes. Concretamente, se detectan muchos aspectos que confirman la utilidad y beneficios que

aporta la figura del compañero-mentor en el programa. Así nos referimos a la detección de necesidades y dificultades de diversa índole de los estudiantes mentorizados (desinformación en los procesos de matrícula, escasas habilidades para la planificación del proyecto profesional/vital, limitaciones para el aprendizaje a distancia, y sensaciones de aislamiento y de soledad en su trayectoria académica, entre otras). En opinión de los propios estudiantes mentorizados, el mero hecho de intercambiar experiencias, dudas, incertidumbres y dificultades con otros compañeros se convierte en sí mismo en un potente sistema de refuerzo y ayuda académica. Según Quevedo y Rodrigues (2010) este contacto entre pares es el punto de inicio para un trabajo reflexivo por parte del mentor, que se verá impulsado en procesos de mentoría grupales, y que entraña importantes beneficios para el desarrollo académico.

A pesar de ello, puede decirse que el compañero mentor es la figura que obtiene mayores beneficios (a diferencia del estudiante) en cuanto a adquisición de competencias, aunque esto contrasta con el bajo nivel de satisfacción respecto a expectativas que suscitó el proyecto. El programa ha logrado que desarrolle sus competencias *para adoptar una visión reflexiva ante sus actuaciones y las de los demás, para manejar éticamente información confidencial, para la comunicación interpersonal, y para comprometerse con el cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza*. De igual forma, el programa ha contribuido, aunque en menor medida, a desarrollar sus competencias *para negociar el plan de acción con los estudiantes, para estimular la iniciativa de los estudiantes, y para usar las herramientas de la plataforma virtual*. Estas conclusiones coinciden con los obtenidos por Velasco et al. (2010), quienes confirman el desarrollo de competencias a partir de la mentoría entre iguales. Concretamente, se destacan competencias transversales relevantes como el trabajo autónomo y reflexivo, y el trabajo en equipo, y otras competencias específicas que tienen que ver con el propio plan de estudios que curse el estudiante mentorizado.

No obstante, la utilidad del programa se relaciona con el progreso positivo de los estudiantes mentorizados. Tobajas y De Armas (2010) concluyen en su estudio que, cualquier programa de mentoría necesita de un proceso de experimentación lo suficientemente amplio en el tiempo como para que los estudiantes y profesionales participantes se hagan con el proceso, y adquieran la formación suficiente para su implementación y evaluación. En consecuencia, muchos de los beneficios que entraña un programa de mentoría no son visibles en el primer o segundo año de vigencia, necesitándose de una experiencia más prolongada para conocer realmente su impacto en la población universitaria. Debido a ello, tras la fase de experimentación del programa de mentoría, dados los beneficios obtenidos y las carencias detectadas para su mejora, se aconseja la incorporación de dicho programa en el currículo universitario, dotándolo de permanencia en la UNED.

b) *Respecto a la relación de mentoría*, se ha encontrado coincidencia en las necesidades de orientación que perciben mentores y mentorizados aunque los primeros descubren otras necesidades desconocidas para el estudiante. Ejemplo de ello son las necesidades relacionadas con el propio plan de estudios, con las estrategias para la mejora de habilidades académicas y con el uso de la plataforma virtual, u otras necesidades de orientación para la toma de decisiones profesionales y la inserción laboral al finalizar los estudios.

Si nos centramos en la comunicación en el proceso de mentoría puede concluirse que los contactos entre el mentor y el estudiante mentorizado han tenido lugar por diversas vías (plataforma virtual, e-mail, cara a cara, teléfono) y con distinta frecuencia. Los aspectos que han favorecido esta comunicación han sido el conocimiento que los estudiantes mentorizados tenían de los mentores, y el grado de cercanía y confianza que percibían ante esta figura, el propio interés del compañero mentor y las tutorías cara a cara, es decir, la relación personal entre mentor-estudiante mentorizado.

En general, se puede deducir que los mentorizados tienden a poseer una percepción más reactiva que proactiva de la utilidad de la relación de mentoría, en contraste con las expectativas de los mentorizados de desarrollar relaciones significativas y duraderas. Ello explica que la relación de ayuda se caracterice en el caso de los compañeros-mentores como un proceso descendente de satisfacción y motivación. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto un mayor entusiasmo en las primeras fases y un progresivo desencanto en las últimas. Éstos tienen una percepción menor que los estudiantes de la funcionalidad de su ayuda. En este sentido, nuestros resultados son coincidentes con los de Rufino Cano (2009) y Marchena Consejero et al. (2010), quienes apuntan que los programas de mentoría son un elemento favorecedor de la calidad del sistema educativo, aportando mejoras en el ámbito universitario, tanto a estudiantes como a mentores. No obstante, de acuerdo con Tobajas y De Armas (2010), se necesita un período de implementación lo suficientemente amplio como para que los estudiantes lleguen a ser conscientes de sus necesidades reales, más allá de limitaciones más superficiales que tienen que ver más con la desinformación que con la necesidad de orientación académico-profesional. Unido a este sentir, es lógico que los estudiantes manifiesten una satisfacción mayor con la mentoría que los propios compañeros-mentores.

Este conflicto de expectativas es común en programas de mentoría, especialmente en aquellos en los que la comunicación mediada por ordenador (CMO) juega un papel importante (O'Neill y Harris, 2004-2005). Es posible que muchos de los estudiantes de nueva entrada atraviesen un período de «luna de miel» en el que aún no son conscientes de las dificultades que la

universidad plantea y sus propias necesidades de desarrollo (Rísquez et al., 2007). Por otro lado, es posible que los mentorizados que escogieron no participar activamente recibieran apoyo por otros medios alternativos (estudiantes de su misma clase, amigos y familiares, tutores o profesores). Así, existe la posibilidad de que los estudiantes que tienen facilidades para su adaptación sientan que no necesitan ayuda adicional. De acuerdo con ello, y con la intención de lograr un mejor ajuste de las expectativas, se deduce la necesidad de abordar esta cuestión en el curso de formación con los compañeros mentores.

c) *Respecto a la formación del compañero-mentor*, puede concluirse que las altas expectativas generadas en el curso de formación conllevó un descenso de la motivación de los participantes. Los compañeros mentores son, con diferencia, los que comienzan el programa con mayor motivación pero también los que sufren un mayor descenso en su motivación a lo largo del mismo. Paralelamente, también son los que menos confirman sus expectativas iniciales sobre el programa. Con todo, los mentores a menudo subestiman la ayuda que ofrecen a sus mentorizados por el hecho de haberse comunicado poco con ellos o por no haber tratado temas de profundidad. En contraste, esta percepción no es necesariamente compartida por los mentorizados, muchos de los cuales se muestran satisfechos con contactos esporádicos y con la seguridad de contar con un recurso al que acudir en caso de necesidad. Por tanto, se debe explicar a los compañeros mentores el nivel de actividad esperable entre los mentorizados, así como la necesidad de tener en cuenta la gran diversidad de necesidades y los distintos modos de recibir la ayuda. En definitiva, se trata de que el programa formativo permita ajustar las expectativas de las diferentes figuras de mentoría en el programa de forma que puedan mantener el nivel de motivación de los mentores a lo largo del programa.

Si bien la formación de los mentores se realizó a través de la plataforma virtual que sustenta el modelo de enseñanza de la UNED, tras los resultados obtenidos en este estudio se considera necesario complementarla con la formación presencial. La elección de esta plataforma como medio de comunicación vino apoyada por una serie de razones prácticas (espacio seguro y restringido, archivo automático de la interacción para posibilitar su monitorización, y viabilidad económica) pero también impuso barreras de acceso. De hecho, la mayoría de los participantes de nuestra investigación mostraron preferencia por el correo electrónico, teléfono o comunicación presencial dada su sencillez e integración en su vida cotidiana. Por otro lado, la CMO está ligada a preferencias individuales: mientras que algunos pueden experimentar sus beneficios (seguridad subjetiva, menor impacto de las primeras impresiones, flexibilidad temporal y conveniencia); otros la pueden percibir como un medio ajeno, difícil, o potencialmente engañoso.

Además, los resultados de nuestra investigación cuestionan que la CMO proporcione el contexto adecuado para que se dé la función de apoyo psicosocial de la mentoría, ya que los participantes intercambiaron información sobre aspectos académicos, pero no personales. En todo caso, la comunicación electrónica ha de ser reforzada por el contacto presencial, para así facilitar la fase de construcción de confianza del proceso de mentoría.

En este sentido, es pertinente desdramatizar las limitaciones relacionales de la e-mentoría enfocándose en lo que ésta si puede contribuir, gracias a la secuenciación o dosificación de la información cuando el mentorizado asume un rol activo en el desarrollo de la relación, lo que es un componente importante de la orientación. Cada vez más se demanda al profesorado universitario que ejerza una labor de tutorización, para lo que las plataformas de e-learning y los entornos red se convierten en nuevos escenarios para el aprendizaje que, como mínimo, se complementan con la formación presencial. Un aspecto interesante para la reflexión viene dado desde la necesaria formación que han de tener los profesionales y estudiantes para participar en procesos de e-mentoría. De acuerdo con Sánchez Ávila (2010), los participantes, además de conocer ciertas herramientas y recursos, han de tener un rol activo en el proceso de aprendizaje en red, implicándose y demandando la ayuda necesaria en cada momento del mismo, o informando de las limitaciones, en su caso.

Para finalizar, aportamos algunas propuestas de mejora relativas a la formación facilitada a los compañeros-mentores y a la continuidad del programa de mentoría en la UNED.

Por un lado, la formación facilitada a los mentores podría mejorarse incidiendo más en: a) Un planteamiento ligado a la práctica, con el uso de ejemplos concretos y situaciones reales; b) Un ajuste de expectativas de los mentores en función de la diversidad de respuestas que van a encontrar en sus mentorizados; c) Delimitar claramente los objetivos que deben trabajar con sus estudiantes; y, d) Fomentar el desarrollo de las competencias que no han conseguido alcanzar en los programas piloto de mentoría.

Por otro, algunas de las mejoras más evidentes para la continuidad del programa de mentoría en la UNED son: a) a nivel organizativo y de planificación; b) la generalización del programa a todos los Centros Asociados y titulaciones; c) la inclusión de mecanismos que permitan atender a estudiantes con discapacidad y de centros penitenciarios; d) la adecuación de la formación del compañero-mentor a las necesidades de orientación de los estudiantes; e) mejorar la plataforma virtual, sobre todo las vías de acceso de los estudiantes y mentores; f) integrar acciones de tutoría presencial que se complementen con la e-mentoría; g) complementar actividades de tutoría individual con otras de carácter grupal.

NOTAS

- 1 Grupo de investigación consolidado, dirigido por Marifé Sánchez García.
- 2 Financiado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación, en el marco de la Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de la UNED.
- 3 Grupo encargado de elaborar el Programa de Orientación Tutorial (POT) anual que se lleva a cabo en el Centro Asociado (decide los objetivos a trabajar, los recursos, responsables, calendario, sesiones, grupos de mentoría, etc.)
- 4 Adaptado del código ético recogido en la Carta Europea para los Voluntarios: <http://www.iniciativasocial.net/europea.htm> [consultado 24-01-11]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, en Álvarez, V. y Lázaro, A. (Eds.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 215-248.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.
- Crisp, G., y Cruz, (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Marchena Consejero, E.; Rapp García, C.; Araujo Hoyos, A.M.; Romero López, C.; Navarro Guzmán, J.I.; Alcalde Cuevas, C.; Aguilar Villagrán, M. y Mena-chó Jiménez, I. (2010). Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el proyecto compañero de la Universidad de Cádiz. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 43-53.
- Quevedo Marcolino, T. y Rodrigues Reali, A. M. (2010). El trabajo del mentor. Análisis de los *feedbacks* de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/6, Disponible en http://www.rieoei.org/boletin52_6.htm [Consulta 2011, 25 de mayo].
- Oliveros, L., García, M., Ruiz de Miguel, C., Valverde, A. (2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (RE-MUC). *Contextos Educativos*, 6-7, 331-354.
- O'Neill, D. K., & Harris, J. (2004-2005). Bridging the Perspectives and Developmental Needs of All Participants in Curriculum-Based Telementoring Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (2), 111-128.
- Rísquez, A., S., & Morley, M. (2007). Welcome to college? An investigation of the transitional adjustment process for first year mature students using reflective written journals. *Journal of College Student Retention*, 9 (2), 183-204.
- Sánchez, C. (2009). Red de Mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 11-25.
- Sánchez, M^a F. (Coord.), Guillamón, J.R., Ferrer-Sama, P., Martín, A., Pérez, J.C. y Villalba, E. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sánchez, M^a F. (Coord.); Manzano, N.; Suárez, M.; Rísquez, A. y Oliveros, L.; Martín, A. (Col.), Román, M. (Col.) y Vélaz, C. (Col.) (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Single, P. B., y Muller, C. B. (2005). Electronic Mentoring Programs: a model to guide practice and research. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 305-320.
- Tobajas, F.B. y De Armas, V. (2010). Valoración de un programa de mentorías por los estudiantes mentorizados tras tres años de permanencia en la Universidad. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.

- Valverde, A., Ruiz De Miguel, C., García, E., Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6-7, 87-112.
- Velasco Quintana, P.J.; Domínguez Santos, F.; Quintas Barreto, S. y Blanco Fernández, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.

PALABRAS CLAVE

Mentoría, Orientación, Mentor, Consejero, Mentoría entre iguales

KEY WORD

Mentoring, Counseling, , Counsellor, Peer mentoring

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Nuria Manzano-Soto, es Doctora en Pedagogía y Profesora en el *Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica (OEDIP-MIDE II)* de la Facultad de Educación de la UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Orientación profesional; b) Orientación universitaria e inserción laboral, y c) Intervención educativa en colectivos de riesgo.

Ana Martín-Cuadrado es Doctora en Pedagogía y Profesora en el *Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales* en la Facultad de Educación, UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Formación de Formadores en entornos virtuales; b) Orientación y Formación para el Empleo, y c) Formación práctica de los estudiantes.

M^a Fe Sánchez-García, es Doctora en CC. Educación y Profesora Titular en el *Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención psicopedagógica (OEDIP-MIDE II)* de la Facultad de Educación de la UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Desarrollo de la carrera profesional; b) Género y carrera profesional, y c) Orientación universitaria e inserción laboral.

Angélica Rísquez es Doctora en CC. Educación e investigadora en el *Centre for Teaching and Learning* de la Universidad de Limerick en Irlanda. Sus principales líneas de investigación son: a) Mentoría electrónica para la orientación y b) Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Magdalena Suárez-Ortega es Doctora en Educación y profesora en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Sus principales líneas de investigación son: a) Desarrollo de la carrera profesional y Género; b) Técnicas y estrategias para la investigación cualitativa.

Dirección de las autoras: UNED, Facultad de Educación
C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid
E-mail: nmanzano@edu.uned.es
amartin@edu.uned.es
mfsanchez@edu.uned.es
angelica.risquez@ul.ie
msuarez@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Septiembre. 2010
Fecha Aceptación del Artículo: 31. Enero. 2011
Fecha de Revisión para publicación: 11. Enero. 2012