

## **ANÁLISIS DEL PERFIL DEL E-MENTOR/A EN EL MARCO DE ESTUDIOS DE POSGRADO A DISTANCIA**

### ***ANALYSIS OF THE PROFILE OF THE E-MENTOR IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE GRADUATE STUDIES TITLE***

Ana **Fernández-García**<sup>1</sup>  
María Fe **Sánchez García**  
Noemi **Laforgue Bullido**

UNED

España

### **RESUMEN**

Este artículo explora el perfil y las funciones específicas de la figura del e-mentor, en el marco de un máster universitario a distancia, dentro de un programa destinado a facilitar la adaptación académica de los nuevos estudiantes. Concretamente, se estudian los elementos que están presentes en la configuración del perfil del mentor dentro de un contexto de educación superior de posgrado a distancia. El estudio se aborda desde la experiencia y percepciones de los propios mentores. Se emplea para ello un diseño mixto, combinando un análisis cuantitativo (descriptivos y análisis de conglomerados a partir de escalas de valoración) y cualitativo (análisis de contenido, a partir de grupo de discusión y de un cuestionario abierto), triangulando, por último, ambos conjuntos de resultados. Se constata una alta satisfacción general con la propia labor de acompañamiento, y la emergencia de ciertas competencias socioemocionales presentes en el ejercicio del rol de mentor y que parecen jugar un papel clave, tales como acompañar en momento

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Ana Fernández García: Calle Juan del Rosal, 14. Despacho 2.12. 28040 Madrid. Correo-e: [anafernandez@edu.uned.es](mailto:anafernandez@edu.uned.es)

de dificultad, motivar y ofrecer apoyo emocional. Se concluye acerca de la importancia de las competencias socioemocionales para ejercer este rol y la necesidad de mantenerse dentro de los límites de las funciones que corresponden a esta figura; así como, complementariamente, la conveniencia de clarificar dicho rol a los estudiantes beneficiarios del programa. Se concluye asimismo acerca de la relevancia de la formación específica en técnicas de mentoría para este perfil.

**Palabras clave:** e-mentoría, educación superior, mentoría entre iguales, relación de ayuda, competencias.

## ABSTRACT

This article explores the profile and specific functions of the figure of the e-mentor, within the framework of a distance university master's degree, within a program designed to facilitate the academic adaptation of new students. Specifically, the elements that are present in the configuration of the mentor's profile are studied within a context of postgraduate distance education. The study is approached from the experience and perceptions of the mentors themselves. A mixed design is used for this, combining a quantitative analysis (descriptive and analysis of clusters based on rating scales) and qualitative analysis (content analysis, from a discussion group and an open questionnaire), triangulating, finally, both sets of results. There is a high general satisfaction with the accompaniment work itself, and the emergence of certain socio-emotional competences present in the role of mentor and that seem to play a key role, such as accompanying at times of difficulty, motivate and offer emotional support. It concludes about the importance of socio-emotional competencies to exercise this role and the need to stay within the limits of the functions that correspond to this figure; as well as, in addition, the convenience of clarifying said role to the students who are beneficiaries of the program. It also concludes about the relevance of specific training in mentoring techniques for this profile.

**Key Words:** e-mentoring, higher education, peer mentoring, helping relationship, skills.

## Introducción

Entre las transiciones académicas que afrontan los y las estudiantes universitarios, no solo está presente el paso de la educación secundaria a la universidad, sino que también se cuentan, entre otras, el paso a otro nivel universitario o el cambio a otra nueva universidad.

La acogida de los nuevos estudiantes por parte de las universidades es ya una actividad habitual en estos entornos, atendiendo además a la legislación educativa, la cual a través del Real Decreto Ley 1393/2007, de 26 de octubre, establece que las universidades deberán contar con sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias y evitar el abandono o deserción.

El abandono en contextos de educación a distancia no presenta perfiles claramente definidos y en este fenómeno interviene una multitud de factores de índole personal, social, institucional, etc. (Simpson, 2013). Los factores personales están asociados a elementos psicoemocionales tales como la motivación, la autoconfianza o la actitud y es precisamente a los que se presta mayor atención en las acciones de mentoría (Burns, 2013).

La actividad de mentoría ha sido definida como una relación que puede ser formal o semiformal entre una persona senior o mentor, y otra persona con menos experiencia (mentorizado, mentee, o telémaco), con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidades de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda (Single y Muller, 2001; Neely, Cotton y Neely, 2017). La persona más experimentada trata de guiar a la otra persona con menor experiencia sobre un ámbito concreto en el desarrollo de habilidades, conocimientos y factores psicosociales, a través del establecimiento de una relación de confianza.

Por otro lado, existe una terminología variada en torno a la idea de mentoría a distancia, a saber: e-mentoría, mentoría online, mentoría virtual, tele-mentoría etc. La característica principal de esta modalidad de mentoría radica en que la relación entre el mentor y el mentorizado (estudiante novel, también denominado *mentee* o telémaco) se realiza mediante las nuevas tecnologías como canal de comunicación principal (Gregg, Wolfe, Jones, Todd, Moon, y Langston, 2016; Haran y Jeyaraj, 2019; Alhadlaq, Kharrufa y Olivier, 2019). Entre los beneficios de esta modalidad de mentoría destaca su flexibilidad espacio temporal, ya que su carácter asincrónico permite a las personas mentoras poder elaborar más profundamente sus respuestas, facilitando la comunicación en el caso de personas más tímidas, además de la posibilidad de poder llegar a más personas (Rísquez y Sánchez-García, 2012; Grace, Raghavendra, McMillan, y Gunson, 2019).

La *mentoría entre pares o iguales* constituye una modalidad muy utilizada en diversos contextos académicos (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015; Albanaes, Marques de Sousa y Patta, 2015), la cual presenta beneficios frente a otras modalidades de mentoría (Yomtov, Plunkett, Efrat y Marin, 2017; Yun, Baldi y Sorcinelli, 2016); particularmente en poblaciones con necesidades específicas (grupos poco representados, personas con discapacidad, etc.). Los estudios publicados muestran, de forma generalizada, numerosos beneficios de la mentoría entre pares, por ejemplo, en relación con la autoconfianza, el sentimiento de pertenencia, la persistencia, la motivación para afrontar las metas académicas, la autoestima (Dennehy y Dasgupta, 2017; Gregg, et al., 2016), las habilidades socioemocionales o la satisfacción con el propio proceso de mentoría (Casado-Muñoz et al., 2015; Siew, Mazzucchelli, Rooney y Girdler, 2017; Yomtov, et al., 2017). E igualmente hay estudios que relacionan esta modalidad de mentoría con una mejora en el rendimiento académico y la reducción de la deserción y del fracaso académico (Andrade-Abarca, Salazar y Loaiza-Aguirre, 2017; Asgari y Carter, 2016).

Diversos trabajos han analizado asimismo las competencias y características que corresponden a esta figura destacando sus habilidades socioemocionales tales como la disponibilidad emocional para interesarse por las necesidades del otro, la habilidad para crear un clima de confianza y la capacidad de escucha (Gunn, Lee y Steed, 2017; Hansford, Tennent y Ehrich, 2003). También es relevante la capacidad para motivar, para evaluar las necesidades y los logros que va alcanzando la persona mentorizada (Oste, André, Kassouf y Silva, 2014; Thorndyke, Gusic y Milner, 2008); así como la capacidad de ayuda para superar las eventuales dificultades, ya sean estas de índole emocional, social o académico (Grace et al., 2019).

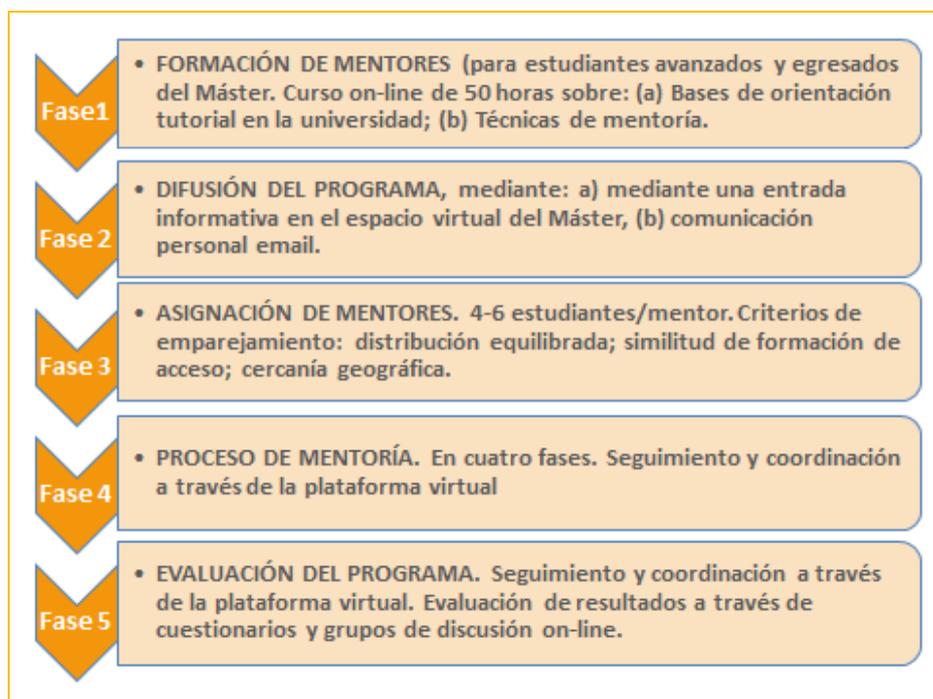
En el caso de los estudiantes que acceden al Máster Universitario en Orientación Profesional (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), es frecuente que provengan de otras universidades, generalmente, presenciales. A menudo eligen esa universidad para aprovechar la flexibilidad potencial que ofrece a la hora de simultanear su actividad formativa con otros roles profesionales y personales. Sin duda su primer desafío es adaptarse al nuevo contexto universitario y a aprender a utilizar sus mecanismos de interacción y el conjunto de sus recursos,

ya que, de hecho, existe un cierto número de estudiantes que no llegan a adaptarse y abandonan durante su primer año.

Por esta razón, desde 2013, el máster cuenta con un Programa de e-mentoría como mecanismo complementario de acogida, desde una modalidad de ayuda entre iguales, por lo que el rol de mentor es ejercido por estudiantes avanzados e incluso por egresados en estos estudios, que participan como voluntarios, previa realización de una formación específica online (50 horas).

Su finalidad es facilitar a los nuevos estudiantes una mejor acogida y acompañamiento personalizado y continuo en la dinámica académica del máster y de la universidad, propiciando el desarrollo de una serie de competencias genéricas que les permitan un óptimo proceso de aprendizaje. Concretamente, en relación con las estrategias de estudio autorregulado a distancia, con la planificación y gestión del tiempo, con el uso de las TIC en el contexto formativo y con el uso efectivo de los recursos disponibles en la universidad. La Figura 1 sintetiza las fases de desarrollo de dicho programa.

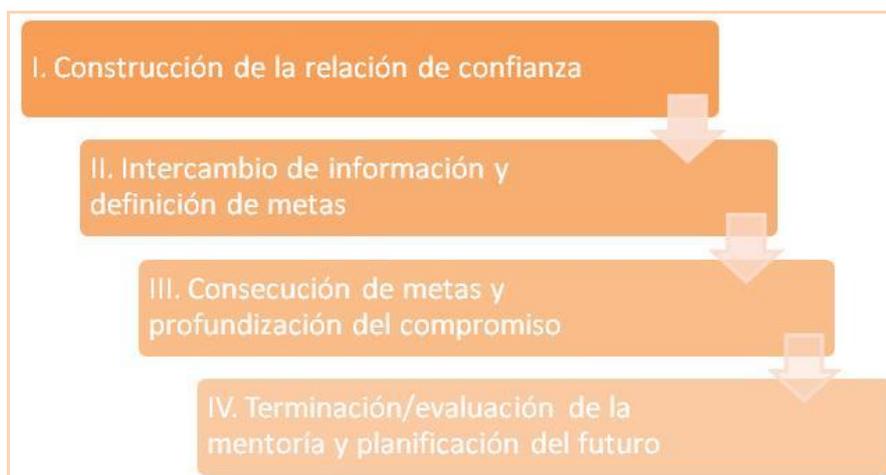
**FIGURA 1. Fases del programa de e-mentoría. Máster en Orientación Profesional, UNED**



Fuente: Elaboración propia

A su vez, la fase 4, relativa al proceso de e-mentoría se desarrolla a través de las cuatro subfases que recoge la Figura 2.

**FIGURA 2. Subfases del proceso de e-mentoría**



Fuente: Sánchez García et al., 2009

El presente estudio tiene por objetivo explorar los elementos que están presentes en la configuración del perfil del mentor en el contexto del Programa de e-mentoría desarrollado dentro del Máster en Orientación Profesional (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Específicamente, se propone analizar, desde la experiencia de seis cursos académicos de implementación del citado programa de mentoría: a) los condicionantes en el momento de asumir el rol de mentoría; b) las dificultades y facilitadores percibidos; y c) el perfil competencial y las funciones del e-mentor.

## Método

Los objetivos formulados se abordan desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) a fin de realizar una aproximación más holística al perfil del mentor en este programa de e-mentoría. Asimismo, este trabajo contribuye a la evaluación de dicho programa, la cual es abordada desde un diseño de investigación evaluativa, adoptando el modelo CIPP (Stufflebeam, 1983). Concretamente, aporta resultados en las fases de evaluación del *proceso* y del *producto* del Programa de e-mentoría del Máster en Orientación Profesional de la UNED.

El estudio se llevó a cabo en tres fases: I) Análisis cuantitativo de la información procedente de cuestionarios; II) Análisis cualitativo de la información procedente de ítems abiertos y grupo de discusión; III) Integración de los resultados en torno al perfil del mentor/a.

## Muestra

En este estudio participó una muestra de 21 mentores, estudiantes y titulados del Máster Universitario en Orientación Profesional a lo largo de 6 años (entre 2012 y 2019). Este grupo constituye la totalidad de los mentores que han participado en el programa, los cuales han acompañado a lo largo de ese período a un total de 129 mentorizados/as, que suponen el 39.9%% del total de estudiantes (323 alumnos/as).

El 71.4% accedió al rol de mentor siendo estudiante, frente a un 28.6% que ya había finalizado el máster en el momento de iniciar su participación en el programa. El 90.5% son mujeres, como reflejo del equilibrio de género existente entre los estudiantes del máster. Sus edades oscilaban entre 24 y 63 años, con una media de 41.2 años (DT= 10.890). Esta muestra constituye el 100% de los mentores/as que han desarrollado su labor en este programa. Con relación a la formación previa, el 71.4% de la muestra ha accedido al máster por acceso directo desde titulaciones como Pedagogía, Psicopedagogía y/o Educación Social. Por su parte, el 28.6% ha accedido al máster por vías de nivelación y adaptación, desde titulaciones tales como: Trabajo Social, Sociología y Relaciones Laborales.

Asimismo, participó una submuestra de 5 mentores/as en el grupo de discusión, realizado en 2019. Para ello se invitó a los 5 mentores que desarrollaron esta función durante el curso 2018-19, quienes aceptaron participar voluntariamente en su totalidad. La media de edad de la submuestra es de 49.2 años (DT= 7.981), donde el 80% son mujeres. El 60% tiene experiencia en el campo de la orientación. El 100% de los mentores accedieron al máster por acceso directo, 3 de ellos desde la titulación de Pedagogía (Ciencias de la Educación) y 2 desde el Grado de Educación Social.

## Instrumentos y técnicas de recogida de información

En la recogida de información se utilizan dos tipos de técnicas. Por un lado, la de tipo encuesta, utilizando dos cuestionarios:

- *Formulario de inscripción*, el cual incluye datos personales y sociodemográficos, junto con una pregunta referida a las motivaciones para inscribirse como mentor/a.
- *Cuestionario de evaluación: Mentores/as del Programa de e-mentoría (CEMPE)*. Este instrumento, adaptado del "Cuestionario final sobre los resultados del Programa de Mentoría (Compañeros-mentores)"<sup>2</sup> (Sánchez García et al., 2009, pp. 177-180), consta de dos partes. La primera enfocada a los resultados de la implementación del programa; y la segunda focalizada en el desempeño del mentor. Este instrumento fue aplicado al finalizar el programa, durante el segundo cuatrimestre de cada curso académico. Explora las dimensiones de: satisfacción con la formación recibida, relevancia de las competencias de mentoría, funciones y roles de mentoría. Se compone de cuatro preguntas, de ellas dos con opciones de respuesta categóricas y dos escalas de 15 y 16 ítems cada una: la primera sobre las funciones de la mentoría y la segunda sobre las competencias requeridas. Los valores de fiabilidad (Alpha de Cronbach) obtenidos en estas escalas han sido de  $\alpha=.834$  y  $\alpha=.851$ , respectivamente.

Por otro lado, se realizó un *grupo de discusión*, aplicado a través del foro virtual, destinado a indagar en los aspectos que se han vivenciado como dificultades, así como los aspectos positivos

<sup>2</sup> Desarrollado en el marco de la experiencia-piloto del Programa de Orientación Tutorial y Mentoría llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2007-2009), en el marco de una Red de Investigación para la Innovación Docente y del Plan Estratégico (2006-2009) de esta Universidad. Coordinación: María Fe Sánchez García.

y las acciones que pueden considerarse como buenas prácticas. Este se llevó al finalizar el programa del curso académico 2018/19 con la perspectiva de obtener una riqueza y diversidad de planteamientos y percepciones y una estructura colectiva en torno al objeto de estudio (Suárez Ortega, 2005). Para ello, el guion de la entrevista se configuró a través de tres preguntas abiertas, recogidas en la Tabla 1.

### Procedimiento

La aplicación del cuestionario CEMPE se realizó vía on-line. A fin de mantener criterios de objetividad, la administración fue anónima. Por otro lado, el grupo de discusión se realizó empleando el foro virtual de coordinación utilizado a lo largo del programa de e-mentoría, lo cual permitió una participación flexible desde el punto de vista temporal (asincrónica).

Los análisis cuantitativos de la fase I, se ha efectuado sobre los resultados de las escalas del cuestionario CEMPE, aportando estadísticos descriptivos: media, desviación típica en los datos de variables continuas y frecuencias y porcentajes en los datos categóricos. Estos se efectuaron con la ayuda del paquete estadístico SPSS 25.

En los análisis cualitativos se ha utilizado la técnica de *análisis de contenido* (O'Connor, Netting y Thomas, 2008) a través del método de reducción y categorización de datos (Taylor y Bodgan, 1986), sobre la información procedente del grupo de discusión, así como de las preguntas abiertas del cuestionario y del formulario de inscripción (Tabla 1).

**TABLA 1. Procedencia de la información para el análisis cualitativo de contenido**

<b>Instrumento / técnica</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Momento de administración</b>
<b>Pregunta abierta del Formulario de inscripción</b>	<i>¿Por qué te gustaría ser compañero-mentor/a?</i>	Antes de iniciar el programa, vía on-line, a través del espacio virtual del Máster
<b>Grupo de discusión</b>	<i>¿Qué os ha parecido, en general, esta experiencia? ¿Qué ha sido lo más negativo? ¿Qué dificultades habéis encontrado? ¿Qué ha sido lo más positivo a destacar?</i>	Al finalizar el programa, vía on-line, a través del espacio virtual del Programa de e-mentoría

Fuente: Elaboración propia

Para cada fuente de información, se procedió a sistematizar el material discursivo sobre la base del sistema inicial de categorías (Tabla 2). A continuación, se procedió a su reducción y categorización, obteniéndose un sistema más complejo de categorías y subcategorías. Este procedimiento de categorización ha sido mixto en cuanto a que la mayor parte de las etiquetas han sido creadas mediante un procedimiento deductivo a partir de las preguntas formuladas a los participantes, y otras han derivado de un proceso inductivo, es decir, de las propias respuestas por parte de estos (Fernández, 2006). Cada categoría ha derivado en distintas subcategorías exhaustivas y excluyentes para ayudar a clarificar de una manera más concreta la información (López y Scandroglio, 2007). Tras el proceso de análisis se obtuvo un esquema de 5 categorías y 19 subcategorías a partir de las cuales queda recogida y sistematizada toda la información.

**TABLA 2. Análisis cualitativo de contenido. Sistema de categorías**

Categorías iniciales	Subcategorías identificadas
Formación específica recibida [FORM]	Suficiencia [FORM1] Pertinencia [FORM2]
Comunicación en el proceso de e-mentoría [COMU]	Asincronía como ventaja [COMU1] Eficacia comunicativa [COMU2] Canales de comunicación [COMU3] Alcance [COMU4]
Dificultades encontradas en la relación de e-mentoría [DIFIC]	Comprensión de los límites de las funciones de mentoría [DIFIC1] Malentendidos [DIFIC2] Logro de empatía [DIFIC3]
Rol y funciones [ROL]	Rol principal de acompañamiento [ROL1] Asesoramiento en estrategias para el estudio [ROL2] Reconocer la diversidad de los mentorizados [ROL3] Derivación a otras figuras y recursos [ROL4]
Buenas prácticas en la e-mentoría [BPRAC]	Orientación personalizada [BPRAC1] Relación de confianza [BPRAC2] Aclaración del rol del e-mentor/a [BPRAC3] Orientación sobre la metodología UNED [BPRAC4]

Fuente: Elaboración propia

Por último, se aplicó la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades), con la finalidad de triangular o integrar los resultados obtenidos en las fases anteriores, en torno al perfil del e-mentor/a.

## Resultados

Se presentan a continuación los resultados atendiendo a los objetivos del estudio, primeramente, en torno a los condicionantes en el momento de asumir la mentoría (motivos y formación), seguidos de la comunicación como facilitador del proceso de mentoría, así como de las dificultades encontradas y, por último, en relación con el perfil obtenido del mentor.

### *Motivos para asumir el rol de mentoría*

El análisis cualitativo de la pregunta abierta del formulario de inscripción aporta los siguientes resultados en relación con los motivos para ejercer el rol de e-mentor:

Entre las razones argumentadas, se menciona la ayuda que pueden ofrecer a sus compañeros como mentores, en cuanto a utilidad y, al mismo tiempo, el interés por generarles confianza. En este sentido, para los mentores es importante poder clarificar las mismas dudas que

ellos tuvieron al comienzo del máster, ya que es destacable indicar que un elevado número de los mentores han sido mentorizados/as en cursos anteriores. P.ej. “*Quiero que otras personas tengan la atención que yo tuve. Me resultó muy útil y me dio confianza*” (respuesta anónima).

Asimismo, el 76.2% de los mentores ha declarado que posee experiencia laboral en orientación, frente a un 23.8% que no. Los mentores han manifestado que esta experiencia les permite ahondar en esta especialidad para el conocimiento, la mejora y actualización de sus competencias en orientación.

### *Formación específica recibida*

A través del cuestionario CEMPE, se aprecia que el 61.9% de los mentores ha declarado estar *altamente satisfecho* con la formación en mentoría recibida, mientras que un 38.1% ha señalado estar *bastante satisfecho*.

Asimismo, en relación con la *utilidad* de la formación recibida en técnicas de mentoría de cara afrontar la mentorización de sus compañeros, el 81% considera esta formación muy útil y el 19% bastante útil.

El análisis de contenido del grupo de discusión, respecto a la *formación específica recibida en técnicas de mentoría* [FORM], se identifica la subcategoría de *suficiencia* [FORM1]:

“(...) ha sido amplia para la tarea a realizar y práctica, dejando bien sentadas las bases teóricas del modelo a aplicar para la UNED.” (M5); “...no hubo ningún hecho o imprevisto, que no se hubiese contemplado previamente en el curso de formación” (M2).

Aparece también la subcategoría *pertinencia* (FORM2) de dicha formación, como se desprende de las siguientes apreciaciones:

“(...) considero que ha sido pertinente y pienso se ajusta a las necesidades en cuanto al diseño, contenidos, actividades y recursos” (M3); “Considero suficiente la formación previa que nos han proporcionado al iniciar este programa y está acorde con las funciones del mentor” (M4).

### *La comunicación, facilitador en el proceso de e-mentoría*

En el análisis de contenido (grupo de discusión), bajo esta categoría se agrupan todas aquellas opiniones que tienen que ver con el proceso de e-mentoría, y su caracterización, junto con comparaciones con la mentoría presencial. Bajo la categoría *asincronía como factor de calidad* de este proceso (COMU1) se agrupan las percepciones que insisten en su ventaja por comparación con la mentoría cara a cara, como se refleja en estos ejemplos:

“Una relación cara a cara suele ser más rica pero no creo que resulte necesariamente más eficaz. Se puede establecer una relación positiva y eficaz también a distancia, lo importante es contar con herramientas y habilidades adecuadas para ello” (M1); “La mentoría que se realiza de un modo asíncrono nos permite reflexionar o preparar la respuesta que se va a ofrecer. Por lo tanto, considero que la información que se da tiene más calidad” (M2).

En torno a la subcategoría de *eficacia comunicativa* (COMU2) se recogen los literales que hacen referencia a la posibilidad o no de mejoría que podría suponer añadir el formato presencial al proceso de mentoría:

“(...) particularmente no he echado de menos un contacto directo con los mentorizados” (M2); “(...) hoy en día, con los medios de comunicación que existen, el proceso de mentoría se ha desarrollado con una comunicación fluida y eficaz” (M4).

La subcategoría relativa a los *canales de comunicación* (COMU3), integra el uso de medios como el teléfono, la aplicación Whatsapp y, asimismo, hace referencia a la suficiencia de estos canales, a la cotidianeidad de su uso actualmente:

“En una situación de normalidad, la mentoría, por los canales que se ha desarrollado en mi caso, ha sido suficiente” (M3); “Hemos utilizado el teléfono y mensajes vía Whatsapp” (M4). “Si algo le sobra al estudiante cuando empieza a estudiar en esta universidad y, para este máster, son foros. Realmente se produce un “empacho” de este tipo de comunicación, yendo el estudiante de uno a otro como un “correccaminos”. Además, hemos de tener en cuenta que nuestra función no puede ser sustituida jamás por un foro, va mucho más allá” (M5).

Igualmente, se hace referencia a su ventaja frente a la comunicación “cara a cara”, aunque también a la posibilidad de favorecer o no descartar su utilización:

“(…) aunque no resulta tan cercana como un cara a cara ha sido totalmente satisfactoria, además gracias a ella se puede llegar a más alumnos ya que hablamos de educación a distancia” (M4); “Qué duda cabe de que si, al menos al principio, pudiera haber una/dos sesiones presenciales, ayudarían mucho en el soporte que podemos dar a nuestros mentorizados (…) es la mejor forma de conocerse y establecer vínculos de ayuda” (M5).

La posibilidad de llegar a más personas mentorizadas queda integrada en la subcategoría *alcance* (COMU4) de la e-mentoría: “(…) gracias a ella se puede llegar a más alumnos ya que hablamos de educación a distancia” (M4).

### *Dificultades en la relación de mentoría*

Las dificultades identificadas, a través del análisis de contenido, en la relación de e-mentoría (DIFIC) pueden ser de distinta naturaleza. Una repetida, se refiere la *comprensión de los límites de las funciones de mentoría* (DIFIC1) por parte de los estudiantes mentorizados:

“La principal dificultad ha sido contestar algunas preguntas sobre cuestiones que considero que no estaban dentro de mis funciones (…)” (M1); “(…) tuve que aclarar que los mentores no podemos entrar en contenidos ni desempeñar determinados papeles” (M3); “La línea entre la función del mentor y el tutor puede ser a veces muy fina, y el mentorizado (…), puede no darse cuenta de que está planteando cuestiones de contenidos al mentor que no le corresponden” (M5).

En vínculo con la categoría anterior, se detecta en algún caso la presencia de *malentendidos* (DIFIC2), que hace referencia a una sensación de rechazo ante la puntualización de que alguna demanda estaba fuera de sus funciones:

“Creo que mis respuestas no le han satisfecho totalmente porque tenía una expectativa errónea sobre el rol del mentor y tengo la sensación de que yo no he podido/sabido aclarárselo por completo” (M1); “Esa situación me hacía pensar que igual ellas podían sentir que me estaba despreocupando de mis funciones o pasando de ellas, por lo que lo he tenido que hacer con mucho tacto para que no fuera así. Por otro lado, también se aprende ante estas situaciones y adquieres y entrenas determinadas habilidades” (M4).

El *logro de la empatía* (DIFIC3), puede ser percibido como un reto no siempre fácil de establecer con todos los mentorizados, una competencia que debe ponerse en práctica a hora de escuchar sus problemas y sentimientos frente a los estudios del máster:

“Quizás lo más complicado fue escuchar los problemas personales de algún compañero, pero fuera de la emoción que puede provocar la empatía con esa situación, no supuso ningún inconveniente” (M2).

Se recoge también una percepción de satisfacción al haber logrado esta empatía: “He brindado siempre mi ayuda y he intentado estimular para que en ningún momento se sintieran coartadas en transmitirme sus dudas” (M4).

### *Rol, competencias y funciones de mentoría*

El análisis cuantitativo se centró en las respuestas a la pregunta del cuestionario CEMPE ¿Qué importancia han tenido las siguientes funciones como mentor/a en el proceso de mentoría? En la Tabla 3 se aportan los resultados descriptivos (M y DT).

**TABLA 3. Valoración de las funciones de mentoría. Análisis descriptivo (n=21)**

<b>FUNCIONES MENTOR/A</b>	<b>M*</b>	<b>DT</b>
Aumenta la motivación	5.00	.000
Acompañar en los momentos de dudas y dificultades del estudiante	5.00	.000
Contribuir a incrementar la autoconfianza y la autoeficacia	4.81	.402
Proporciona claves para la solución de problemas	4.43	.811
Dar a conocer la metodología UNED	4.14	1.014
Favorecer la comunicación interpersonal (habilidades sociales)	4.05	.921
Facilitar la clarificación de objetivos académico-profesionales	4.05	1.117
Mejorar la planificación y organización del estudio	4.00	.632
Contribuir a mejorar la autoeficacia académica	4.00	.000
Ayudar a enfocar mejor los trabajos de las distintas asignaturas del máster	3.86	1.195
Facilitar la toma de decisiones	3.81	1.167
Ayudar a afrontar los exámenes	3.67	1.390
Proporcionar claves para mejorar las técnicas de estudio	3.57	1.028
Ayudar a manejar los recursos de la plataforma virtual	3.52	1.250
Ayudar a resolver las diferentes cuestiones administrativas del máster	2.43	1.207

\*Escala, 1: mínima importancia y 5: máxima importancia

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, las dos funciones más relevantes que han ejercido han sido “acompañar en los momentos de dudas y dificultades del estudiante” y “aumentar la motivación” (M= 5.00; DT= .000, respectivamente y por unanimidad). Asimismo, otorgan gran valor a “contribuir a incrementar la autoconfianza y la autoeficacia”, así como “proporcionar claves para la solución de problemas”.

Otras funciones, tales como “dar a conocer la metodología UNED”, “facilitar la clarificación de objetivos académico-profesionales”, “favorecer la comunicación interpersonal (habilidades sociales)”, “contribuir a mejorar la autoeficacia académica”, y “mejorar la planificación y organización del estudio”, obtienen una buena puntuación.

Como funciones menos relevantes, se revela “ayudar a resolver las diferentes cuestiones administrativas del máster”, “ayudar a manejar los recursos de la plataforma virtual”, “proporcionar claves para mejorar las técnicas de estudio”, “ayudar a afrontar los exámenes”, “ayudar a enfocar mejor los trabajos de las distintas asignaturas del máster”. Puede comprobarse que la desviación típica es elevada, por lo que la puntuación otorgada dista de unos mentores a otros.

Por otro lado, en el análisis de contenido (grupo de discusión), para esta categoría se agrupan todas aquellas opiniones recogidas que hacen alguna referencia al rol principal y a las funciones (ROL) que son inherentes al perfil del mentor. En primer lugar, la subcategoría de *rol de*

*acompañamiento* (ROL1) hace referencia al papel o función principal que debe cumplir la figura de mentoría:

“(...) debe ser el de acompañamiento y guía durante el inicio del curso para ir solventando los pequeños inconvenientes que le pueden surgir al mentorizado, y que tenga una respuesta inmediata y de calidad” (M2); “(...) Lo que buscan es consejo para afrontar mejor los trabajos, resolver dudas, motivarles con la experiencia que ya hemos vivido como antiguos estudiantes del máster y sobretodo consejo sobre la metodología a seguir” (M4); “(...) el papel desempeñado tiene mucho que ver con demandas personales, actitudes, compromisos, estilos comunicativos, compartir experiencias desde diferentes perspectivas y dominio de técnicas de intervención orientadora. Todo esto lo hace más difícil de acotar y a la vez más atractivo y retador” (M3).

También se especifica su función como algo diferenciado de otras figuras de ayuda: “Para ser una figura que presta su tiempo para desempeñar esta tarea, creo que no debería asumir más funciones, puesto que ya estaría entrando en competencias propias de un servicio que ya existe en la Universidad, ya sea administración, equipo docente, COIE, etc.” (M2).

Dentro de las funciones de mentoría, se identifica el *asesoramiento en estrategias para el estudio a distancia* (ROL2):

“Considero que todas las dudas que me han planteado, dentro de mis funciones, las he solventado rápidamente. He sabido escuchar e intentar solucionar los problemas planteados, al igual que he dado aliento en los momentos de flaqueza, sobre todo al inicio del curso. (...) proporcionar un ejemplo positivo en la organización y gestión del conjunto de trabajos que han de ser realizados y de los tiempos para llevarlos a cabo. (...) Lo que buscan es consejo para afrontar mejor los trabajos, resolver dudas, motivarles con la experiencia que ya hemos vivido como antiguos estudiantes del máster y sobretodo consejo sobre la metodología a seguir” (M4).

Otro aspecto que ha aflorado como parte del rol de mentoría es el *reconocer la diversidad de los mentorizados* (ROL3): “(...) no todas me han necesitado de la misma manera y tampoco han planteado muchos problemas, creo que los normales para un alumno que empieza con algo nuevo” (M4).

La *derivación a otras figuras y recursos* (ROL4) es otra subcategoría presente en los discursos de los mentores/as, consistente en redirigir al estudiante a otras figuras o recursos en caso de que el tipo de ayuda requerida demanda exceda la posibilidad de una ayuda directa desde la mentoría:

“proporcionar el estímulo necesario para que los alumnos llamen en las horas de tutoría o manden correos al equipo docente para que resolvieran dudas académicas (M4); “(...) ahí está el mentor para animarle a resolver sus dudas de la mejor manera posible, que es consultando con su profesor-tutor” (M5); “Me ha preguntado acerca de cómo hacer algunas actividades de las asignaturas, que yo he respondido con información acerca de los recursos disponibles, con mi punto de vista sobre cómo abordarlas y aconsejándole que consulte directamente al tutor o lo comente en los foros de las asignaturas” (M1); “Cuando lo consideré oportuno porque se excedía a mis funciones; he remitido al mentorizado al equipo docente” (M2).

La exploración de las competencias que se consideran importantes por parte de los mentores y mentoras del Programa se realizó a partir de la pregunta del cuestionario CEMPE ¿Cuáles de las siguientes competencias son más relevantes para ser un buen mentor/a? En la Tabla 4 se aportan los resultados descriptivos.

**TABLA 4. Valoración de las competencias del mentor/a. Análisis descriptivo (n=21)**

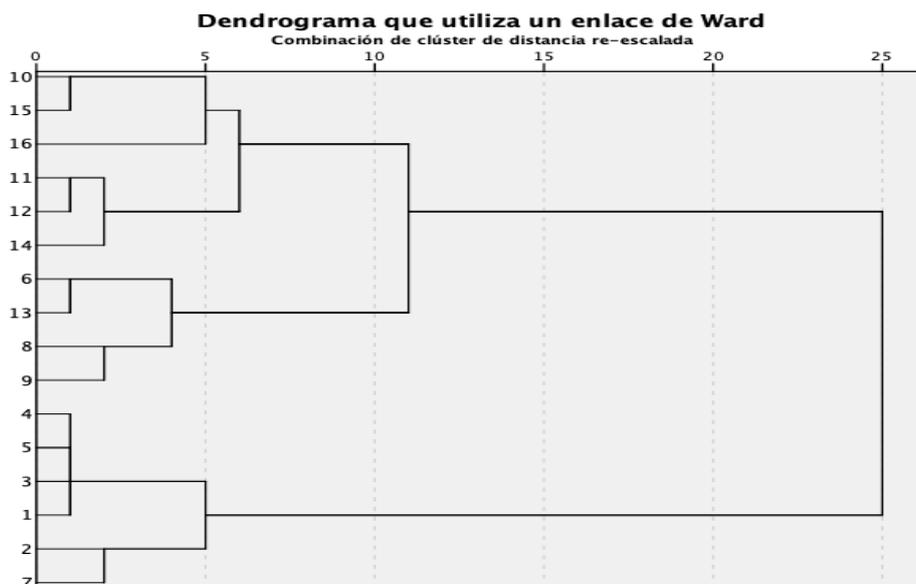
COMPETENCIAS MENTOR/A	M*	DT
Compromiso y disponibilidad	5.00	.000
Buenas habilidades para la comunicación interpersonal: apertura, empatía confianza, capacidad de escucha	5.00	.000
Apertura hacia sí mismo/a y hacia los demás	5.00	.000
Saber ejercer un feedback positivo continuo	5.00	.000
Capacidad de ayudar, orientar y asesorar	4.81	.402
Ayudar a buscar soluciones	4.62	.498
Capacidad para obtener y gestionar información relevante para el mentorizado/a	4.62	.498
Hacer preguntas abiertas y escuchar cuidadosamente	4.57	.507
Capacidad para el análisis de necesidades	4,57	.507
Manejo de herramientas informáticas básicas	4.38	.498
Capacidad para planificar actuaciones de ayuda	4.38	.498
Propiciar la acción reflexiva	4.38	.805
Capacidad de trabajo en equipo y dinamización de grupos	4.38	.498
Ser neutral en sus aportaciones	4.19	.750
Disponer de un buen bagaje de experiencias similares a las de los mentorizados/as	4.19	.750
Realizar seguimiento de los estudiantes	4.19	.402

\*Escala, 1: mínima importancia y 5: máxima importancia

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que, con la máxima importancia y unanimidad, los mentores están totalmente de acuerdo con la relevancia de las siguientes competencias: “compromiso y disponibilidad”, “buenas habilidades para la comunicación interpersonal: apertura, empatía, confianza, capacidad de escucha”, “apertura hacia sí mismo y hacia los demás”, y “saber ejercer un feedback positivo continuo”.

**FIGURA 3. Dendrograma, análisis de clústers \* Competencias del mentor/a**



Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de analizar las competencias que debe poseer un mentor para el buen ejercicio de su rol, desde el punto de vista de los mentores, se ha realizado un análisis de clúster. La representación gráfica de los resultados (dendrograma) se muestra mediante la Figura 3.

Como resultado de este análisis se configuran tres clústeres. El primero de ellos (3 ítems) está formado por los siguientes ítems “disponer de un buen bagaje de experiencias similares a las de los mentorizados”, “ser neutral en sus aportaciones” y “ayudar a buscar soluciones”; competencias que guardan relación con las características que debe poseer el mentor y en el rol que ejerce.

El segundo clúster (7 ítems) tiene dos ramificaciones. La primera de ellas aglutina las competencias relacionadas con el proceso de comunicación que se establece en el proceso de mentoría: “hacer preguntas abiertas y escuchar cuidadosamente” y “capacidad para el análisis de necesidades” y a mayor distancia “propiciar la acción reflexiva”. La segunda ramificación está formada por aquellas competencias relacionadas con la planificación de dicho proceso, en cuanto a organizar el acompañamiento y las herramientas necesarias para su desarrollo: “capacidad de trabajo en equipo y dinamización de grupos”, “capacidad para planificar actuaciones de ayuda”, “realizar seguimiento de los estudiantes” y “manejo de herramientas informáticas básicas”.

El tercer clúster (6 ítems) también posee otras dos ramificaciones. La primera de ellas hace referencia a las competencias del mentor en cuanto a: “buenas habilidades para la comunicación interpersonal: apertura, empatía confianza, capacidad de escucha”; “apertura hacia si mismo y hacia los demás”; “saber ejercer un feedback positivo continuo” y “compromiso y disponibilidad”. Las competencias que forman la segunda ramificación guardan relación con la ayuda proporcionada al compañero mentorizado de cara a resolver sus dudas. Las competencias que lo forman son: “capacidad de ayudar, orientar y asesorar”; “capacidad para obtener y gestionar información relevante para el mentorizado” y “ayudar a buscar soluciones”.

### *Buenas prácticas en la mentoría*

A través del análisis cualitativo de contenido, se han hallado apreciaciones en los discursos que hacen referencia a prácticas o acciones que se consideran adecuadas para cumplir adecuadamente el rol y las funciones de mentoría.

Se insiste en la subcategoría relativa a la *orientación personalizada* (BPRAC1) necesaria para proporcionar la ayuda en la relación de mentoría:

“(…) lo que la mayoría quiere es poder tener un contacto más cercano (teléfono en mi caso) para aumentar la motivación, consejo con experiencias anteriores de un igual y acompañamiento en momentos de dudas y dificultades” (M4); “(…) la orientación personalizada e individualizada permite a nuestros compañeros compartir e implicarse más con el mentor, ya que la comunicación es más íntima y profunda de lo que puede darse en un foro” (M2); “intentar llegar realmente a las necesidades de los compañeros-mentorizados” (M5).

Una buena práctica señalada es conseguir una *relación de confianza* (BPRAC2) con la persona mentorizada, alcanzar cierta intimidad que favorezca la apertura a la expresión de sus dificultades e inquietudes. Esta relación de confianza se presenta como oposición a los foros grupales, que no permiten alcanzar dicha confianza:

“(…) la comunicación es más íntima y profunda de lo que puede darse en un foro” (M2); “Considero que la figura del mentor es necesaria y es difícilmente sustituible, sobre todo en algunos casos, debido a la relación personal que se establece y que va más allá de cuestiones meramente académicas” (M3). “(…) he tenido la ocasión de abordar aspectos personales, familiares y profesionales que son difícilmente planteables en un foro de grupo. (...) está

demostrado que las FAQs no abarcan la totalidad de las dudas y situaciones personales que se pueden presentar” (M3).

Como contrapunto a la dificultad que encuentran algunos estudiantes mentorizados en la comprensión de los límites de las funciones de mentoría (DIFIC1), se registran también acciones que contribuyen a solucionarlas mediante la *aclaración del rol del mentor/a* (BPRAC3): “En un momento inicial tuve que aclarar que los mentores no podemos entrar en contenidos ni desempeñar determinados papeles. Enseguida lo entendieron y a partir de aquí pudimos construir una relación dentro de los ámbitos que responden directamente a los objetivos del programa de mentoría en sí (esto sí que ha sido un reto)” (M3); “Pienso que si desde el primer momento dejas claro que los contenidos corresponden a los profesores, pues ya no hay más que hablar” (M5); “Ante esa situación les he animado a que realicen sus trabajos sin la influencia de otros y que todos hemos tenido los mismos problemas, dejando muy claro cuáles son las funciones de los mentores” (M4); “(...) a partir de aquí pudimos construir una relación dentro de los ámbitos que responden directamente a los objetivos del programa de mentoría en sí (esto sí que ha sido un reto)” (M3).

Finalmente, la *orientación sobre la metodología virtual UNED* (BPRAC4) es una subcategoría referida a la necesidad de facilitar toda la ayuda para una adaptación rápida a la plataforma educativa, los recursos y modos de comunicación que implica la metodología específica de la UNED:

“Hasta el punto máximo ya que la UNED no incluye sesiones presenciales de acogida para los nuevos estudiantes y, al principio, se va muy perdido, sobre todo si hace tiempo que no estudias, si no tienes práctica en el estudio a distancia, etc.” (M5); “Al igual que se da a conocer la metodología de esta Universidad que es algo fundamental para aquellos alumnos que lo desconocen” (M4).

## Conclusiones y discusión

Al objeto de obtener una integración conclusiva de los diversos resultados obtenidos, nos servimos de la matriz DAFO con el fin de visualizar de forma global el conjunto de elementos que están presentes en el perfil del e-mentor. La Tabla 5 presenta una caracterización de dicho perfil a través de los componentes endógenos (fortalezas y debilidades) y de sus componentes exógenos (amenazas y oportunidades).

Entre las *fortalezas* detectadas para este perfil, resulta relevante la formación específica recibida previamente a la participación en el programa. A este elemento de partida cabe añadir la predisposición motivacional altruista para ayudar a otros ante situaciones que ya han experimentado anteriormente –sin olvidar el carácter voluntario de la participación como mentor/a–, lo cual es consistente con los resultados del estudio de Gunn et al. (2017). La experiencia previa como mentorizados les permite anticiparse a las dificultades en una posición de simetría, facilitando una adecuada y pronta confianza entre ambas partes, aspecto clave según se corrobora en varios estudios (Gregg et al., 2016; Yomtov et al., 2017; Yun et al., 2016).

TABLA 5. Perfil del e-mentor. Análisis DAFO

FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación altruista, interés por ayudar</li> <li>- Formación recibida en técnicas de mentoría</li> <li>- Experiencia previa como mentorizados</li> <li>- Posición de simetría (igualdad de estatus) y relación de confianza</li> <li>- Atención personalizada</li> <li>- Acompañamiento, desde una posición neutral y reflexiva, en la solución de dificultades y motivación facilitada</li> <li>- Asesoramiento en estrategias de estudio a distancia</li> <li>- Mejorar la autoconfianza y autoeficacia</li> <li>- Adquisición y entrenamiento de competencias socioemocionales (capacidad de escucha, empatía, análisis de necesidades, feedback positivo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para reconocer la diversidad de los mentorizados y sus necesidades (mentores)</li> <li>- Dificultad en la comprensión de los límites de la función de mentoría (mentorizados)</li> <li>- Dificultad, en algunos casos, en el establecimiento de una relación de confianza y empatía (diversidad)</li> </ul>	DEBILIDADES
AMENAZAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confusión con otras figuras de orientación (tutor, docente, etc.)</li> <li>- Necesidad de orientación sobre la metodología virtual por parte de la UNED</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilidad en su futuro profesional</li> <li>- Sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa</li> <li>- Diversidad de medios técnicos a disposición</li> <li>- Alcance (llegar a más compañeros de diferentes zonas geográficas)</li> <li>- Asincronía como factor de calidad</li> </ul>	OPORTUNIDADES

Fuente: Elaboración propia

Esta figura se caracteriza, particularmente, por el hecho de ofrecer una atención personalizada, lo que le confiere un valor añadido. El acompañamiento se perfila como un elemento central, y se focaliza principalmente en facilitar recursos y estrategias ante las dificultades y las necesidades de la persona mentorizada. Entre estas estrategias, destacan la planificación y las técnicas de estudio a distancia. En esta medida, la mentoría se presenta como una fuente de apoyo emocional para reducir las preocupaciones (McCluskey, 2019).

A su vez, este perfil ejerce una acción motivadora desde el reconocimiento de los avances y logros que esta va alcanzando. En este sentido, se percibe un efecto positivo en los aspectos psicoemocionales del mentorizado, tales como la mejora de la autoestima y de su sentimiento de autoeficacia para desenvolverse en este nuevo contexto académico. Al mismo tiempo, para el desempeño de este rol de mentoría resulta esencial la puesta en juego de las competencias socioemocionales, siendo especialmente importante, la capacidad de escucha, la empatía y las habilidades comunicativas a la hora de proporcionar un feedback positivo.

En cuanto a las *debilidades*, el perfil del mentor puede verse afectado por una adquisición de funciones y competencias que no le corresponden, como puede ser el rol docente. Asimismo, ante la diversidad del alumnado que se matricula en el máster puede darse cierta dificultad en el logro de la confianza entre ambas partes, lo que conlleva el trabajo de mejorar las competencias de escucha activa y empatía. En este sentido Owen y Whalley (2017) insisten en que los e-mentores necesitan un amplio conjunto de habilidades y experiencia para reconocer y acomodar necesidades y factores socioculturales que pueden ser menos evidentes en un ambiente virtual.

Con relación a los elementos exógenos que revierten en el perfil del mentor, se identifican ciertas *amenazas*, tales como la mejora en las acciones de orientación sobre la metodología virtual por parte de la UNED, aspecto relevante para garantizar el desarrollo de un aprendizaje autónomo ajustado a las necesidades de cada estudiante. Igualmente, se vislumbra la necesidad de que la comunidad educativa pueda reconocer y valorar la importancia de la función del mentor para incrementar las posibilidades de adaptación académica y no solaparlo con otras figuras de orientación como pueden ser los docentes, tutores, técnicos de orientación, coaches, etc. Por otro lado, en algunos casos se detecta cierta decepción al no encontrar en los mentorizados la receptividad esperada. Esto se ha encontrado en otros estudios (Rísquez y Sánchez-García, 2012) donde se comprueba que los mentores esperan alcanzar relaciones de apoyo profundas, mientras que los *mentees* no siempre comparten esta expectativa. Lo cual constituye a su vez, como señalan Alhadlaq et al. (2019), un reflejo de la amplia variabilidad que puede darse en la relación de mentoría.

Finalmente son múltiples las *oportunidades* detectadas con relación a la figura del mentor ya que puede verse potenciada por la diversidad de medios técnicos disponibles para ejercer sus funciones, y por el uso generalizado en la sociedad. Ello permite un mayor alcance para llegar a más compañeros que residen en diferentes lugares geográficos y a gran distancia, como ya se ha señalado abundantemente en la literatura (Kahraman y Kuzu, 2016; Owen y Whalley, 2017). El ejercicio de la mentoría, por otro lado, constituye un aprendizaje en el ámbito de la orientación que les ayudará en su futuro profesional. Finalmente, se aprecia que la satisfacción de los mentores con la ayuda otorgada genera un sentimiento de utilidad que refuerza su confianza de cara a ejercer funciones de orientación y al mismo tiempo hace que se sientan parte de la comunidad educativa

Este trabajo contribuye a esclarecer el rol que desempeña la e-mentoría en contextos universitarios, y en esa medida, a identificar diversos elementos asociados a buenas prácticas de mentoría. No obstante, es preciso igualmente considerar las limitaciones del estudio, principalmente el tamaño muestral en lo que concierne al análisis cuantitativo –debido al reducido número de plazas anuales ofertadas en este título y a la voluntariedad de los participantes dentro del programa, lo que hace que el número de mentores participantes cada año sea pequeño–, si bien la triangulación de resultados procedentes de diversas fuentes ayuda a comprender y dimensionar mejor la complejidad y la diversidad en la relación de mentoría que cabe establecer, y en esa medida, el estudio contribuye al objetivo de generar acciones más efectivas y realistas en los programas y comunidades de apoyo.

Futuros estudios en esta línea podrían focalizarse en el impacto de la mentoría en términos de satisfacción de necesidades y desde la percepción de los mentorizados, analizando los índices de permanencia y abandono. Estos resultados, asimismo, ofrecen algunas claves aplicables en el diseño formativo de mentores de este Programa, particularmente, en relación con el entrenamiento en competencias comunicativas y socioemocionales; y en la línea sugerida por Thomas, Bystydziński y Desai (2015), facilitando estrategias para adecuarse mejor a la diversidad de necesidades entre los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F. y Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 21-56.

- Alhadlaq, A., Kharrufa, A. y Olivier, P. (2019). Exploring e-mentoring: co-designing & un-platforming. *Behaviour & Information Technology*, 38(11), 1122-1142. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1571110>
- Andrade-Abarca, P.S., Salazar Romero, Á. y Loaiza-Aguirre, M.I. (2017). Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC). Zaragoza 4-6 octubre. [http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001\\_087](http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_087)
- Asgari, S. y Carter J.F. (2016). Peer mentors can improve academic performance: A quasi-experimental study of peer mentorship in introductory courses. *Teaching of Psychology*, 43(2), 131-135. <https://doi.org/10.1177/0098628316636288>
- Burns, M. (2013). Staying or leaving? Designing for persistence in an online education training program in Indonesia. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 141-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compeleceng.2017.03.005>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Dennehy, T.C. y Dasgupta, N. (2017). Female peer mentors early in college increase women's positive academic experiences and retention in engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(23), 5964-5969. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1613117114>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, (6), 1-13.
- Grace, E., Raghavendra, P., McMillan, J.M. y Gunson, J.S. (2019). Exploring participation experiences of youth who use AAC in social media settings: impact of an e-mentoring intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(2), 1-10. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7694378.v1>
- Gregg, N., Wolfe, G., Jones, S., Todd, R., Moon, N. y Langston, C. (2016). STEM E-Mentoring and Community College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/2165143416651717>
- Gunn, F., Lee, S.H. y Steed, M. (2017). Student Perceptions of Benefits and Challenges of Peer Mentoring Programs: Divergent Perspectives from Mentors and Mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15-26. <https://dx.doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Hansford, B., Tennent, L. y Ehrich, L. (2003). Educational mentoring: is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 39(1), 42-75.
- Haran, V.V. y Jeyaraj, A. (2019). Organizational E-Mentoring and Learning: An Exploratory Study. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 32(1), 58-72.
- Kahraman, M. y Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89. <https://dx.doi.org/10.17718/tojde.19973>
- López, J. y Scandroglio, B. (2007). De la investigación a la intervención psicosocial: la metodología cualitativa y su integración con la metodología cuantitativa. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín, *Intervención psicosocial* (pp. 555-606). Madrid: Prentice-Hall.
- McCluskey, M. (2019). An evaluation of the effect of peer mentoring on assessment preparation and performance in students new to undergraduate physiotherapy education. *The Journal of Academic Development and Education*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.21252/4xsr-v872>

- Neely, A.R., Cotton, J. y Neely, A.D. (2017). E-mentoring: a model and review of the literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220-242.
- O'Connor, M.K., Netting, F.E. y Thomas, M.L. (2008). Grounded Theory Managing the Challenge for Those Facing Institutional Review Board Oversight. *Qualitative Inquiry*, 14(1), 28-45. <https://doi.org/10.1177/1077800407308907>
- Oste, G., André, C., Kassouf, A. y Silva, D. (2014). Coaching e Mentoring como instrumento de foco no cliente interno: um estudo regional em sao paulo. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.5585/remark.v13i1.2663>
- Owen, H. y Whalley, R. (2017). A journey from within: the virtual mentoring CASE Model. *Journal of Advances in Education Research*, 2(4), 253-264. <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2017.24006>
- Real Decreto-ley 1393/2007, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 26 de octubre de 2017, núm. 260, pp. 44037 a 44048.
- Rísquez, A. y Sanchez-Garcia, M.F. (2012). The jury is still out: Psicoemotional support in peer e-mentoring for to transition to university. *Internet and Higher Education*, 15, 213- 221. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.003>
- Sánchez García, M.F. (Coord.), Manzano Soto, N., Suárez Ortega, M., Rísquez López, A. y Oliveros Martín-Varés, L. (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: Centro de Orientación, Información y Empleo, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Siew, C.T., Mazzucchelli, T.G., Rooney, R. y Girdler, S. (2017). A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study. *PloS ONE*, 12(7), e0180854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180854>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Single, P.B. y Muller, C.B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program. *Implementing successful coaching and mentoring programs*, 107-122. <https://doi.org/10.1080/13611260500107481>
- Stufflebeam D.L. (1983) *The CIPP Model for Program Evaluation*. In: *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 6. Dordrecht: Springer,
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Thomas, N., Bystydzienski, J. y Desai, A. (2015). Changing institutional culture through peer mentoring of women STEM faculty. *Innovative Higher Education*, 40(2), 143-157. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9300-9>
- Thorndyke, L., Gusic, M. y Milner, R. (2008). Functional mentoring: A practical Approach with multilevel Outcomes. *Journal of continuing education in the health professions*, 28(3), 157-164. <https://doi.org/10.1002/chp.178>
- Yomtov, D., Plunkett, S.W., Efrat, R. y Marin, A.G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>

Yun, J.H., Baldi, B. y Sorcinelli, M.D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451. <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9359-6>

**Fecha de entrada:** 23 de julio de 2019

**Fecha de revisión:** 5 diciembre 2019

**Fecha de aceptación:** 15 de diciembre de 2019