



## LA MENTORÍA COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MENORES INMIGRANTES

Anna Maria Sánchez Aragón

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

ANNA MARIA SÁNCHEZ ARAGÓN

**LA MENTORÍA COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA  
LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MENORES INMIGRANTES**

MENTORING AS A COMPANION TOOL FOR THE SOCIAL  
INCLUSION OF IMMIGRANT MINORS

TESIS DOCTORAL



UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

Tarragona  
2022



ANNA MARIA SÁNCHEZ ARAGÓN

**LA MENTORÍA COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA  
LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MENORES INMIGRANTES**

MENTORING AS A COMPANION TOOL FOR THE SOCIAL  
INCLUSION OF IMMIGRANT MINORS

TESIS DOCTORAL

dirigida por el Dr. Angel Belzunegui Eraso

Departamento  
de Historia e Historia del Arte



UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

Tarragona  
2022



Departamento de Historia e Historia del Arte  
Av. Catalunya, 35  
43002 – Tarragona

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado «La mentoría como herramienta de acompañamiento para la inclusión social de menores inmigrantes», que presenta Anna Maria Sánchez Aragón para la obtención del título de Doctora, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Historia e Historia del Arte de esta universidad en la modalidad de tesis por compendio de artículos.

Tarragona, 27 de junio de 2022

El director de la tesis doctoral

Firmado por BELZUNEGUI  
ERASO ANGEL GABRIEL -  
\*\*\*4670\*\* el día  
27/06/2022 con un  
certificado emitido  
Dr. Angel Belzunegui Eraso



Departamento de Historia e Historia del Arte  
Av. Catalunya, 35  
43002 – Tarragona

AUTORIZO la presentación en la modalidad de tesis por compendio de artículos del presente trabajo, titulado «La mentoría como herramienta de acompañamiento para la inclusión social de menores inmigrantes», que presenta Anna Maria Sánchez Aragón para la obtención del título de Doctora, y realizado bajo mi dirección en el Departamento de Historia e Historia del Arte de esta universidad.

Todas las publicaciones de este trabajo de investigación se encuentran indexadas en bases de datos nacionales o internacionales. El primer artículo científico que forma el cuerpo de esta tesis fue publicado en *Obets. Revista de Ciencias Sociales* (Índice de impacto 0,24 en SCOPUS, C2 en el ámbito de Artes y Humanidades; indexación en FECyT, C2 puntuación 38.47 en el ámbito de Ciencia Política y Sociología) con el título: «Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables». El segundo trabajo fue publicado bajo el título «Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain» en un número especial de la revista *Healthcare* (Índice de impacto 2.645 en WoS, JCR, C2 en el ámbito de Política y Servicios de Salud). El tercer artículo que compone esta tesis, y que lleva por título «Factores que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría: evidencias de un estudio cualitativo», ha sido publicado en la revista *Sistema* (Índice de impacto: 0,136 en Dialnet métricas, C2 #22/102 en el ámbito Multidisciplinar de revistas; SJR, SCOPUS C4). Por último, el cuarto artículo fue publicado en *methaodos.revista de ciencias sociales*, bajo el título «Innovación tecnológica para la mentoría social dirigida a personas inmigrantes y refugiadas» (Índice de impacto 0,239 en Dialnet métricas, C1 #13/102 en el ámbito Multidisciplinar de revistas). Otras publicaciones derivadas de la tesis son las siguientes: «La importancia de la mentoría social en el bienestar emocional de los menores inmigrantes y refugiados» en *Managing the Future. Challenges and Proposals for Post-pandemic Society*, en Publicacions URV, 2021, pp. 341–364 y «Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain» en *Stress and Health: Understanding the Effects and Examining Interventions*, en MDPI, 2021, pp. 57–73.

Tarragona, 27 de junio de 2022

El director de la tesis doctoral

Firmado por  
BELZUNEGUI ERASO  
ANGEL GABRIEL -  
\*\*\*4670\*\* el día  
27/06/2022 con un

Dr. Angel Belzunegui Eraso

## AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, el Dr. Angel Belzunegui Eraso, y al equipo investigador por su constante ayuda e interés que mostraron desde el principio por este trabajo.

## TESIS DOCTORAL

### LA MENTORÍA COMO HERRAMIENTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MENORES INMIGRANTES

#### MENTORING AS A COMPANION TOOL FOR THE SOCIAL INCLUSION OF IMMIGRANT MINORS

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN  
*Universitat Rovira i Virgili*

#### **Resumen**

En el contexto actual de demanda creciente de asilo y refugio en Europa, la mentoría social ha ido ganando en aceptación como una metodología de intervención comunitaria en la que, mediante la creación de relaciones basadas en vínculos de confianza, las personas mentoras acompañan a niños y jóvenes en riesgo de exclusión para favorecer su desarrollo positivo. Aunque en los EE.UU. los programas de mentoría existen desde hace un siglo, los resultados de los metaanálisis que evalúan el impacto de los programas son muy parecidos. Estos destacan que, en general, las iniciativas de esta naturaleza suelen conseguir progresos modestos en sus resultados para los menores. Ante este panorama, el interés de la presente investigación se centra en profundizar en el conocimiento con respecto a las relaciones de mentoría y sus implicaciones para la eficacia de los programas. Con este fin, se plantea como objetivos centrales analizar el impacto de las intervenciones en la comunidad y explorar su capacidad de brindar apoyo a los menores inmigrantes en el proceso de adaptación a una realidad social nueva. Para ello, este trabajo comienza por realizar una revisión de la literatura sobre las estrategias para la evaluación de los programas dirigidos a jóvenes vulnerables. De este modo, se ha tratado de poner en evidencia sus principales fortalezas y debilidades. A continuación, para conocer qué efectos son atribuibles a este tipo de intervenciones, se llevó a cabo una evaluación cuasiexperimental del programa Ruiseñor, cuyo objetivo es favorecer la inclusión social de menores inmigrantes en España. Adicionalmente, esta investigación pretendió detectar los problemas y retos que dificultan el avance de estas relaciones y, frente a ellos, trató de exponer algunas sugerencias que permitieran su superación. En este marco, se analizaron las percepciones de los mentores en torno a la construcción y mantenimiento de la relación con el menor. En última instancia, con el propósito de mejorar los procedimientos que ase-

guren la calidad y supervisión de los emparejamientos, se presenta la experiencia de implementación de una aplicación digital que ofrece información en tiempo real de los eventos clave relativos a todas las parejas en el contexto de un programa formal.

Los resultados obtenidos proporcionan evidencia empírica sobre los efectos positivos que tiene el acceso al apoyo de un adulto no parental. En concreto, se remarca el potencial de este tipo de intervenciones para mejorar el bienestar emocional de la persona joven y amortiguar los eventos estresantes a los cuales se ve sometida durante su proceso de adaptación al país de acogida; pero los hallazgos indican que la implicación en las relaciones con adultos es compleja. Los datos cualitativos sobre los discursos y experiencias de los mentores reflejan la dificultad de los participantes para desarrollar la confianza y establecer un vínculo de apego, ya sea por la decepción que genera unas expectativas inalcanzables, por la subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación o por la dificultad de imponer límites. Ello nos lleva a concluir la necesidad de mejorar los procedimientos de formación y apoyo al voluntariado que participa en estos programas. A efectos de supervisión, se sugiere la adopción de tecnologías de gestión de datos que contribuyan a garantizar el progreso adecuado de las parejas. Los resultados derivados de este estudio en cuanto a la experiencia de implementar una aplicación digital en el proceso de mentoría, muestran las ventajas que tiene para las organizaciones del tercer sector el uso de sistemas de *software* diseñados para recopilar, procesar y analizar datos sobre la práctica de la mentoría. Además, se espera que el almacenamiento de cantidades masivas de datos sirva para mejorar la investigación. Aunque tengamos ahora una mayor comprensión acerca de las relaciones de mentoría, en general, se acepta que se necesitan más estudios sobre la naturaleza orgánica de las relaciones y los procesos subyacentes al establecimiento del vínculo mentor-mentorado. En este sentido, se propone la complementariedad metodológica como alternativa para una comprensión más compleja de la mentoría social.

**Palabras clave:** mentoría social, inmigración, inclusión social

## Abstract

In the current context of increasing demand for asylum and refuge in Europe, social mentoring is gaining acceptance as a community intervention method. This method, which involves providing mentors to accompany children and adolescents at risk of exclusion, promotes the positive development of minors by creating relationships based on bonds of trust. In the United States, mentoring programmes have been around for a hundred years. However, meta-analyses that evaluated the impact of such programmes report that these initiatives tend to achieve modest progress in terms of outcomes for the children concerned. In view of this scenario, this study seeks to further knowledge of mentoring relationships and analyse the influence of these relationships on the effectiveness of mentoring programmes. The main aims are to analyse the impact of such interventions in the community and explore their capacity to support immigrant minors who are in the process of adapting to their new social reality. To achieve these aims the study begins by reviewing the literature on strategies for evaluating programmes for vulnerable young people and assessing their main strengths and weaknesses. A quasi-experimental evaluation of the Nightingale community programme, which supports the social inclusion of immigrant minors in Spain, is then conducted to determine the effects of this type of intervention. Additionally, the problems and challenges faced by mentoring relationships are identified, ways in which these may be overcome are

suggested, and analyses are made of mentors' perceptions of how their relationships with their mentees are constructed and maintained. Finally, to improve the procedures in place to ensure the quality and supervision of mentor-mentee relationships, the study ends by discussing a digital application introduced to provide real-time information about key events that have occurred to pairs taking part in a formal mentoring programme.

The results of this study provide empirical evidence of the positive effects produced by having access to non-parental adult support. Specifically, they highlight the potential of this type of intervention for improving the emotional well-being of children and adolescents and alleviating the stressful events to which they may be subjected while adapting to their host country. On the other hand, the findings also highlight the complex nature of the engagement of minors in their relationships with adults. Qualitative data on the discourses and experiences of mentors reflect participants' difficulties in developing trust and establishing bonds on account of their disappointment due to unattainable expectations, underestimation of the commitment needed to maintain the relationship, or problems associated with setting boundaries. A need is observed to improve training procedures and support for volunteers taking part in mentoring programmes. With regard to supervision, data-management technologies should be introduced to help ensure the adequate development of each mentor-mentee pair. Results on the implementation of a digital application in the mentoring process highlight the advantages that software systems designed to collect, process and analyse mentoring-practice data can have for third-sector organizations. In addition, the storage of massive amounts of data is expected to improve the quality of research in this area. Although understanding of mentoring relationships is now greater, it is generally accepted that further studies are needed on both the organic nature of the relationships and the processes underlying the establishment of the mentor-mentee bond. Methodological complementarity is therefore proposed as a means to acquiring a more complex understanding of social mentoring.

**Keywords:** social mentoring, immigration, social inclusion

## ÍNDICE

Presentación .....	12
Capítulo 1.....	16
1. Introducción .....	16
2. Marco teórico.....	18
2.1. Aproximación al concepto de mentoría social.....	18
2.2. Orígenes y expansión de los programas de mentoría.....	22
2.3. Ventajas de la mentoría social.....	25
2.4. La mentoría de menores inmigrantes.....	27
3. Metodología .....	29
3.1. Revisión sistemática de literatura .....	29
3.1.1. Base de datos.....	32
3.1.2. Criterios de selección .....	32
3.2. Diseño pretest-postest de un solo grupo .....	34
3.2.1. Muestra.....	35
3.2.2. Variables del estudio .....	36
3.3. Entrevistas en profundidad a mentores .....	37
3.3.1. Muestra.....	38
3.3.2. Análisis .....	39
3.4. Implementación tecnológica para la evaluación de la mentoría social .....	39
3.4.1. Diseño de la app .....	39
3.4.2. Muestra.....	40
3.4.3. Variables de análisis.....	40
3.5. Limitaciones .....	42
Capítulo 2.....	44

Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables .....	44
Resultados de la mentoría en el bienestar psicosocial de jóvenes inmigrantes y refugiados en España .....	75
Factores que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría: evidencias de un estudio cualitativo .....	91
Innovación tecnológica para la mentoría social dirigida a personas inmigrantes y refugiadas .....	104
Capítulo 3.....	118
1. Resultados globales .....	118
2. Discusión de resultados .....	126
3. Consideraciones finales .....	129
Referencias bibliográficas .....	134

## PRESENTACIÓN

La presente tesis se inicia el año 2019 con una ayuda de Formación de Investigadores concedida por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo (FI\_B2 00160). El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «APPLYing Mentoring: Innovaciones sociales y tecnológicas para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas», cuyo propósito es abordar la efectividad de la mentoría social. Este proyecto, en el que participé como miembro del equipo de investigación de la Universidad Rovira i Virgili, fue financiado en la convocatoria competitiva RecerCaixa 2017.

En los últimos años son muchos los programas de mentoría que están surgiendo en Europa para promover la inclusión social de la juventud de origen inmigrante y refugiada, tratando de impulsar en el territorio el modelo de mentoría de menores de los países norteamericanos y combatir la segregación residencial étnica y de clase social (Preston *et al.*, 2019). En particular, en España, entre 2015 y 2019, se crearon el 60% de los programas de mentoría existentes a día de hoy (Mestres *et al.*, 2021). El motivo de este crecimiento responde a la percepción de la mentoría como una metodología de intervención social que brinda redes locales de apoyo para la inclusión de menores y jóvenes de origen extranjero que carecen de relaciones con adultos de su nuevo entorno. El proyecto APPLYing Mentoring, coordinado por Óscar Prieto-Flores, del Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona, es el primero sobre mentoría social que se lleva a cabo en España y que se apoya en las nuevas tecnologías para mejorar los procesos de supervisión y apoyo intensivos a las parejas mentor-joven<sup>1</sup>. El carácter innovador del proyecto le valió la concesión de una ayuda a la investigación RecerCaixa —una colaboración de la Obra Social "la Caixa" y la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP)—, con una dotación de 86.256,27€. El proyecto, que se llevó a cabo entre 2017 y 2021, contó con la participación de científicos de los campos de la sociología y la educación, programadores informáticos y trabajadores sociales de cinco regiones españolas.

En el contexto actual de crisis migratoria y de refugiados en Europa, APPLYing Mentoring surge con la finalidad de afinar qué características de los programas y de sus participantes moderan la efectividad de la mentoría dirigida a favorecer la cohesión social, cultural y lingüística de personas de origen inmigrante en diferentes etapas vitales —(pre)adolescencia, juventud y adultez—. Con este objetivo, el proyecto busca mejorar la comprensión de los aspectos que se asocian con resultados más fuertes de las relaciones de mentoría en lo

---

<sup>1</sup> En este texto se utiliza la forma neutra «mentor» y «mentorado», en singular o plural, para referirse tanto a hombres como a mujeres, es decir: cuando se escribe «mentor» o «mentorado» puede ser mentor o mentora, mentorado o mentorada.

que atañe a la inclusión social de la población extranjera. El argumento central de este trabajo es que el establecimiento de relaciones de apoyo con adultos en un entorno comunitario puede traducirse en beneficios para los menores, particularmente para quienes se enfrentan a riesgos o adversidades. Bajo esta premisa, una de las líneas de investigación de APPLYing Mentoring se centra en la evaluación del impacto de los programas que se desarrollan en la comunidad, cuyo modelo de mentoría está consiguiendo cada vez más reconocimiento internacional (Delvino y Spencer, 2019), como los proyectos Ruiseñor, enTàndem, Referentes o el Programa Catalán de Refugio.

El modelo de mentoría de menores sostiene que los niños y los jóvenes consiguen apoyo de las fuentes informales de ayuda —por ejemplo, la familia y los amigos— que perciben como íntimas, confidenciales y valiosas, y se esfuerzan por facilitar esas relaciones en el contexto de un programa formal. Existe la impresión de que la juventud no dispone de tantas oportunidades como las generaciones anteriores de desarrollar lazos y conexiones adecuadas con adultos que los apoyen en la escuela, en la comunidad y, ya sea debido a la estructura o las circunstancias familiares, también en el hogar (Rhodes, 2002). La mentoría se ha recomendado como medio para combatir esta tendencia y se afirma, con base en la investigación, que la relación con un adulto no parental, aunque se establece en el contexto de un servicio profesional, representa una forma flexible de intervención que puede brindar apoyo informal a los menores fuera del horario escolar y en el contexto de su vida diaria.

Para potenciar unas relaciones de amistad entre adultos y menores, están surgiendo con fuerza en los últimos años iniciativas de mentoría que tratan de promover el acceso a fuentes informales de ayuda. Este tipo de programas deben asegurar que los emparejamientos duren todo lo posible y sus integrantes se reúnen con frecuencia, de modo que puedan construirse la confianza y la cercanía. En la época actual, con recortes sustanciales de presupuesto en políticas de acogida, es importante que los programas cuenten con buenos procedimientos de selección, formación y apoyo dirigidos a fomentar el desarrollo de unas relaciones de mentoría eficaces. Para supervisar la calidad de los encuentros y contribuir a conseguir mejores progresos en los resultados para los mentorados, APPLYing Mentoring se propone diseñar una herramienta digital que haga posible el seguimiento, la recogida de datos y la evaluación en tiempo real de estos programas. Se espera que esta innovación tecnológica permita a las organizaciones del tercer sector la recopilación de volúmenes masivos de datos, o *big data*, que ayuden a mejorar la toma de decisiones en los procesos de mentoría y ampliar la investigación con respecto a la calidad de las relaciones.

El trabajo de campo se realizó en las regiones de Barcelona, Tarragona, Gerona, Guipúzcoa y Navarra, ya que Cataluña es el territorio que concentra el mayor porcentaje de programas de mentoría social (un 53%, Mestres *et al.*, 2021). Por debajo se encuentran Andalucía y Madrid, que cuentan con un 12% respectivamente, mientras que en el caso del País Vasco y de Navarra, éstos representan el 6% (Mestres *et al.*, 2021). Específicamente, esta tesis se ha desarrollado en el marco del programa comunitario Ruiseñor, basado en la acción voluntaria de estudiantes universitarios que, durante un curso académico, actúan como mentores de niños y adolescentes inmigrantes con el propósito de ayudarles a que se sientan conectados con el entorno escolar y a desarrollar sentimientos de pertenencia en la comunidad. Para la realización del estudio se aplicó un diseño múltiple, compuesto por cuatro fases secuenciales y combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo.

A continuación, se presenta el itinerario y contenido de esta tesis, cuyo trabajo por compendio de artículos —publicados en revistas indexadas— se ha realizado en el seno del grupo de investigación Social & Business Research Laboratory (SBRIlab) de la Universitat Rovira i Virgili, reconocido por la Generalitat de Catalunya desde el año 2014 y con un

enfoque inter y transdisciplinar entre la sociología, la economía de la empresa, el derecho y la ciencia política.

#### *Itinerario y contenido de la tesis*

El primer artículo que forma el cuerpo de esta tesis examina la diversidad de investigaciones y enfoques evaluativos que existen en el estudio de la mentoría de menores y jóvenes. Este trabajo realiza una revisión sistemática de las principales investigaciones publicadas en los últimos diez años (2010-2020), con énfasis en las técnicas usadas para determinar los efectos de las intervenciones de esta naturaleza. Se destacan dos enfoques metodológicos: el cuantitativo, centrado en medir el impacto a través de técnicas estadísticas y diseños experimentales; y el cualitativo, basado en entrevistas, grupos focales y observación participante, que trata de entender la naturaleza orgánica de la relación diádica a partir de las experiencias individuales. El artículo concluye con un epígrafe de reflexiones críticas acerca de las limitaciones que definen los métodos comúnmente empleados en este campo de estudio y los retos futuros para la investigación de la mentoría de menores. Este trabajo ha sido publicado en *OBETS. Revista de ciencias sociales* con el título «Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables».

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, el segundo artículo explora los efectos del apoyo social a través de la mentoría y su papel en la integración de menores inmigrantes en un nuevo entorno. Más específicamente, este trabajo evalúa el impacto del programa comunitario Ruseñor mediante un diseño pretest-postest (previamente al desarrollo del programa y seis meses después de la intervención de mentoría) sobre un grupo de 158 jóvenes inmigrantes, de entre 8 y 15 años, de las escuelas e institutos de Barcelona, Tarragona, Gerona, Guipúzcoa y Navarra. En particular, se evalúan aspectos relacionados con la salud mental del mentorado, su autoestima y satisfacción personal, además de sus percepciones de apoyo social y discriminación racial en su proceso de integración en la nueva comunidad. Este trabajo se publicó en la revista *Healthcare* bajo el título «Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain». Los resultados de este estudio complementan evaluaciones anteriores que atribuyen al programa impactos positivos en términos de actitudes académicas —comportamiento y dedicación al estudio— y expectativas educativas, además de mejoras en las habilidades sociales y autoestima de los menores (Prieto-Flores *et al.*, 2019; Feu, 2015).

Una vez delineados los resultados positivos que pueden obtenerse merced a la provisión de apoyo de los mentores, en un tercer artículo se examinan los problemas y desafíos que se afrontan en la práctica de la mentoría. El porcentaje de parejas establecidas a través de programas que terminan antes de alcanzar un año de participación oscila entre el 30% y el 50% (DuBois y Keller, 2017; Herrera *et al.*, 2013; Grossman y Rhodes, 2002). A lo largo de este trabajo, mediante entrevistas a estudiantes universitarios que ejercieron de mentores en el proyecto Ruseñor, se identifican algunos obstáculos para el progreso adecuado de la mentoría, tales como: falta de motivación del mentorado, expectativas no cumplidas, subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación, interferencia familiar y dificultad para establecer límites. Este estudio ha sido publicado en la revista *Sistema* con el título «Factores que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría: evidencias de un estudio cualitativo».

Por último, el cuarto artículo recoge la experiencia de implementación en un servicio formal de mentoría de una aplicación digital que, mediante un sistema de seguimiento y de sincronización de datos al instante, ofrece información en tiempo real de los eventos clave

relativos a las parejas. La aplicación Messagenes fue desarrollada en el contexto del proyecto APPLYing Mentoring a fin de mejorar la investigación científica y los procesos de evaluación continua de las iniciativas de mentoría. La herramienta se probó con más de cien parejas durante su participación en el programa Ruiseñor de la Universidad de Gerona (siete meses). Los resultados de su puesta en funcionamiento fueron publicados en *Methaodos.revista de ciencias sociales* con el título «Innovación tecnológica para la mentoría social dirigida a personas inmigrantes y refugiadas». El estudio implica una mejora en la evaluación de la calidad del apoyo social a menores que soportan adversidades.

## CAPÍTULO 1

### 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de mentoría aparece por primera vez en la *Odisea* de Homero, hace casi tres mil años. En este poema, Ulises confía el cuidado de su hijo Telémaco a su leal amigo Mentor mientras emprende el largo viaje de regreso a casa tras la Guerra de Troya. La práctica de reclutar a un adulto sabio, de confianza y ajeno a la familia para que contribuya a la educación y al desarrollo positivo de alguien más joven es muy antigua. Sin embargo, no ha sido hasta finales de la década de 1990, a raíz de la significativa expansión de los programas de mentoría en los EE.UU. y otros muchos países, que este método de intervención ha empezado a atraer la atención de investigadores, diseñadores de políticas y organismos profesionales.

En los últimos treinta años, el movimiento a favor de la mentoría para promover el bienestar de niños y jóvenes se ha extendido rápidamente. El objetivo es diseñar programas que brinden un contexto seguro para el desarrollo de unas relaciones de apoyo entre adultos y menores, que sirvan a estos últimos como recurso para hacer frente a la complejidad de la vida diaria. El requisito típico es que se reúnan al menos una vez por semana durante un mínimo de un año, bajo la supervisión atenta de un trabajador social que asegure que los emparejamientos progresan con seguridad para ambos. La intención es que, con el tiempo, surja una amistad que ayude al menor a superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano y que contribuya positivamente a su desarrollo socioemocional.

En la actualidad, son muchos los estudios empíricos que subrayan el rol que los adultos de fuera de la familia —vecinos, compañeros de escuela, maestros u otros— pueden tener en la inclusión social de los menores vulnerables. Parece claramente compartido que el apoyo ofrecido por los mentores puede desempeñar un papel clave en la vida de estos jóvenes en la medida en que contribuye a un mejor ajuste psicosocial. Por ejemplo, algunas investigaciones han demostrado el impacto positivo de la mentoría para disminuir los problemas de comportamiento externalizantes, como la agresión (Jolliffe y Farrington, 2008), el consumo de sustancias (Rhodes *et al.* 2005b) y otras conductas delictivas (Tolan *et al.*, 2014; 2013). Además, se ha comprobado que la disponibilidad de apoyo social puede fortalecer la salud mental de los menores en situación de riesgo y reducir sus síntomas depresivos (Herrera *et al.*, 2013). Como resultado, los programas de mentoría han crecido en popularidad como una estrategia de intervención eficaz en el trabajo con niños y jóvenes que sufren adversidades (Blakeslee y Keller, 2012). Si bien, en los EE.UU., las iniciativas de mentoría existen desde hace un siglo, con más de 2,5 millones de voluntarios comprometidos cada año (Raposa *et al.*, 2017); países como Israel, Canadá, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y, más recientemente, Europa Continental están empezando a incluir en sus agendas políticas la asig-

nación presupuestaria para el desarrollo de proyectos de mentoría que persiguen la inclusión social y el bienestar de los colectivos más vulnerables, garantizando mayor igualdad de oportunidades. Este crecimiento hace suponer que ahora se tienen mejores conocimientos en cuanto a qué modelos de mentoría funcionan, bajo qué procedimientos y en qué condiciones; sin embargo, hay cierta dificultad para comprender por qué algunos programas que tienen una clara intencionalidad de promover el desarrollo positivo de los jóvenes pueden llegar a producir efectos iatrogénicos.

La expansión de las intervenciones de mentoría de menores ha ido acompañada de un aumento considerable de las investigaciones orientadas a explicar las relaciones de mentoría social y los tipos de prácticas asociados con intervenciones más eficaces. Con todo, los resultados de los metaanálisis que evalúan el impacto de los programas de mentoría se mantienen llamativamente estables a lo largo del tiempo. Estos destacan que, por regla general, la mentoría consigue progresos significativos, aunque modestos, en sus resultados para los menores en las esferas relativas al desarrollo socioemocional, académico y conductual (con valores de la *g* de Hedges entre 0.18 a 0.21; Raposa *et al.*, 2019 y DuBois *et al.*, 2011, 2002a). La evidencia de investigación sobre los beneficios extraídos del proceso ha contribuido a mejorar nuestra comprensión de las características de las relaciones y sus implicaciones clave para la eficacia de las intervenciones de esta naturaleza, a la vez que ha puesto de relieve un desigual efecto de los programas de mentoría dependiendo de diversas variables contextuales (Raposa *et al.*, 2019). En consecuencia, muy recientemente, han aparecido numerosas voces apuntando a la necesidad de ampliar y diversificar la investigación sobre este tipo de programas, que cubra los huecos de conocimiento en la evaluación de la mentoría social (Pryce *et al.*, 2021; Brumovská y Seidlová Málková, 2020; Prieto-Flores y Feu, 2018; Rhodes *et al.*, 2017), así como a la conveniencia de diseñar nuevas herramientas que ayuden a comprender mejor cómo se desarrollan en la práctica las relaciones entre adultos y menores en la comunidad (Deutsch y Spencer, 2009), cuyos encuentros tienen lugar en horario no lectivo y en el contexto de su vida cotidiana, alejados de la observación directa del personal del programa.

En aras a contribuir a una mejora de los procesos de mentoría, esta tesis se propone aportar conocimiento sobre la práctica de la mentoría como herramienta de acompañamiento para la inclusión social de menores inmigrantes. Para el logro de este fin, la presente investigación dará cumplimiento a tres objetivos específicos:

- 1) Conocer si la mentoría produce los efectos deseados en los menores y si esos efectos son atribuibles a este tipo de intervención.
- 2) Explorar los obstáculos que enfrentan los mentores durante su esfuerzo por construir la confianza e implementar una relación positiva con el menor. Los retos y problemas que se encaran durante la práctica de la mentoría pueden empeorar la provisión de apoyo a los mentorados y contribuir a un cierre anticipado de la relación.
- 3) Mejorar los procedimientos de seguimiento y evaluación de las parejas de mentoría, a efectos de una supervisión continua que garantice el progreso adecuado de las relaciones.

La novedad de esta tesis radica, por una parte, en mostrar los factores que limitan el desarrollo de este método de apoyo social —en general, las investigaciones sobre mentoría de menores se han ocupado principalmente de evaluar el impacto positivo de los programas— y, por otra parte, la presentación de un análisis pionero acerca de la aplicación de Internet y otras tecnologías para mejorar la eficiencia, la eficacia y la calidad de los procesos de men-

toría. La investigación indica que no todas las relaciones funcionan y que, para alcanzar el éxito, son necesarios unos programas apoyados por una infraestructura adecuada.

Este trabajo se divide en tres capítulos fundamentales. En el primero, se examina el concepto de mentoría y cómo esta metodología de intervención social puede adoptar un papel crucial en la vida de los menores. En concreto, se muestran las ventajas de contar con un mentor, como fuente clave de apoyo, para salir adelante. Con toda intención, este capítulo es de carácter descriptivo, pues el objetivo consiste en dar al lector un marco de referencia que le permita tener una perspectiva general de la mentoría formal, su origen y aplicación. Tras esta introducción, se expone la metodología de este trabajo, destacando sus principales atributos y límites. A continuación, en el capítulo 2, se recogen los artículos que forman el cuerpo de esta tesis. En primer lugar, y con el fin de explorar la pluralidad metodológica presente en las evaluaciones de los programas, se aporta una revisión sistemática de la literatura. Este estudio permite examinar el abanico de marcos y enfoques evaluativos que se emplean hoy día en el campo de la mentoría social. En segundo lugar, se presenta una evaluación cuasiexperimental del programa Ruiseñor en cinco regiones españolas para valorar si la mentoría marca una diferencia positiva en la inclusión de los menores inmigrantes. En tercer lugar, con el propósito de un entendimiento más complejo de la práctica de la mentoría en el contexto comunitario, se explora la percepción de los mentores sobre los problemas que experimentan durante el establecimiento de una relación satisfactoria con el mentorado. El objetivo de este trabajo es detectar las resistencias que dificultan el avance de la mentoría y, frente a ellas, plantear una serie de propuestas que permitan su superación. En cuarto lugar, se recoge la experiencia de implementación de una aplicación digital como apoyo a las organizaciones del tercer sector. Esta innovación tecnológica permite al personal de los programas recopilar una cantidad ingente de información con respecto a las parejas de mentoría y otras cuestiones que se estimen de importancia para la organización, por ejemplo: el porcentaje de emparejamientos que finalizan a los pocos meses de iniciar la relación. La tesis concluye con un capítulo de síntesis donde se ofrece un análisis global de los resultados tratados en cada uno de los artículos de investigación publicados. Este capítulo incluye un apartado de discusión, que permite una interpretación de los hallazgos a la luz de la evidencia disponible. Por último, se formulan las conclusiones con base en los principales descubrimientos realizados y se reflexiona sobre nuevas posibles líneas de acción para el avance de la mentoría de menores.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *Aproximación al concepto de mentoría social*

Aunque el carácter complejo y multidimensional del término «mentoría» hace difícil su conceptualización, Eby *et al.* (2007) identifican un conjunto de atributos que brindan un marco de referencia común para comprender este tipo de intervenciones. En primer lugar, la mentoría se presenta como una relación única entre individuos (DuBois y Karcher, 2005). Algunas son cercanas, perduran en el tiempo y rinden beneficios a largo plazo (por ejemplo, DuBois y Silverthorn, 2005); pero también las hay que son superficiales, efímeras o incluso perjudiciales (Kupersmidt *et al.*, 2017; Rhodes *et al.*, 2017; Grossman y Rhodes, 2002). En segundo lugar, las intervenciones de esta naturaleza siempre reflejan comportamientos de enseñanza y aprendizaje particulares (Rhodes, 2002), incluso cuando la relación no cumple con

las expectativas previstas en la etapa de emparejamiento. Esto se consigue mediante el desarrollo de una relación de confianza que permita la consecución de los objetivos acordados al principio (Griffith *et al.*, 2018). En tercer lugar, la mentoría se concibe como un proceso definido por intercambios regulares de apoyo, por ejemplo, semana a semana. Éstos suelen ser de tipo emocional, mediante consejo, de estima o relacionado con formas prácticas de ayuda (Dolan y Brady, 2015), como quien presta un libro o dinero a un amigo. En cuarto lugar, el vínculo de mentoría se describe como una relación recíproca (Lester *et al.*, 2019), pero asimétrica: aunque existen beneficios mutuos, el objetivo es facilitar el crecimiento y el desarrollo del mentorado (Zerzan *et al.*, 2009). En quinto lugar, la relación de mentoría es dinámica y evoluciona constantemente. Cuánto más larga sea ésta y más cercanos se sientan sus integrantes, mayor será el impacto de la mentoría (Rhodes *et al.*, 2017; Grossman y Rhodes, 2002).

En el contexto de esta tesis, el concepto «mentoría social» hace referencia al proceso por el que un adulto con más experiencia entabla una relación con un menor —*protégé*— que se encuentra en situación o riesgo de exclusión y que desea contar en su vida con alguien que se interese por él y lo ayude a superar la adversidad. Esta conceptualización del término enfatiza el carácter voluntario de la relación. También destaca que, por regla general, el mentor posee mayor experiencia que la persona joven y se encuentra con capacidad para brindar un apoyo orientado al desarrollo positivo del mentorado. Algunos autores, como DuBois y Karcher (2005), también sostienen que suele existir un lazo emocional y un sentido de confianza entre el mentor y el mentorado.

La relación con un mentor puede surgir de forma natural y espontánea (mentoría informal) con personas adultas que no son familiares. Sin embargo, no todas las personas tienen una red de apoyo en la que sostenerse para salir adelante. Erickson *et al.* (2009) llaman la atención sobre la parvedad o ausencia de capital social de los jóvenes que padecen algún tipo de vulnerabilidad o situación de riesgo, algunos de ellos provenientes de comunidades pobres donde la escasa disponibilidad de apoyo puede verse agravada por una incapacidad de los adultos para conectar de forma eficaz a los menores con oportunidades que mejoren significativamente sus trayectorias vitales. Para fomentar el desarrollo de lazos sociales que brinden apoyo a los menores que en su vida no tienen contacto con mentores naturales, están surgiendo, cada vez más, programas de mentoría social promovidos por organizaciones del tercer sector (mentoría formal). La diferencia con los programas de mentoría *a secas* es que éstos no tienen una finalidad social, puesto que sus participantes suelen ser personas de posición acomodada; ya sea en el ámbito laboral, de la educación o en el conjunto de la estructura social (Prieto-Flores y Feu, 2018), por ejemplo: docentes de reconocida experiencia que asesoran y apoyan a otros de menor recorrido.

La mentoría formal ofrece una provisión planificada de apoyo, puesto que se organiza mediante un programa que facilita a los menores un contexto seguro para el desarrollo de relaciones de confianza con adultos. Este tipo de mentoría puede tener lugar en la comunidad, a través de encuentros en espacios públicos y recreacionales, así como en otros entornos, entre los que se encuentran las escuelas y los centros de trabajo (DuBois y Karcher, 2005). La mentoría formal puede adoptar diferentes formas, como se indica a continuación (Tabla 1.1., MENTOR: The National Mentoring Partnership, 2005).

Tabla 1.1 Tipos de mentoría formal

Modelo	Descripción
Uno a uno	El modelo clásico de mentoría uno a uno supone el establecimiento de una relación entre una persona joven y un adulto no parental con más experiencia. Por lo general, se les pide que se comprometan por un plazo mínimo de un año, período durante el que ambos se reúnen semanalmente.
Grupal	Implica que un voluntario adulto desarrolle una relación con un grupo de hasta cuatro jóvenes.
En equipo	Esta forma de mentoría supone que varios adultos mentoricen a un grupo, siendo condición implícita que la ratio mentor-mentorado no sea superior a 1:4. Este modelo no debe confundirse con los programas denominados <i>Mentor Families</i> , en los que varias parejas de mentoría forman un pequeño grupo (Weiler <i>et al.</i> , 2014).
Entre iguales	En la mentoría entre iguales o <i>peer-mentoring</i> , un menor ofrece apoyo a otro. Esta forma de mentoría suele tener lugar en el marco escolar ordinario y, por regla general, dura un curso académico.
Por Internet	La mentoría por Internet, o también llamada e-mentoría, supone el establecimiento de una relación que se desarrolla en línea, mediante espacios de conexión virtual que permiten chatear, realizar videollamadas o compartir archivos multimedia.

Fuente: MENTOR: The National Mentoring Partnership (2005).

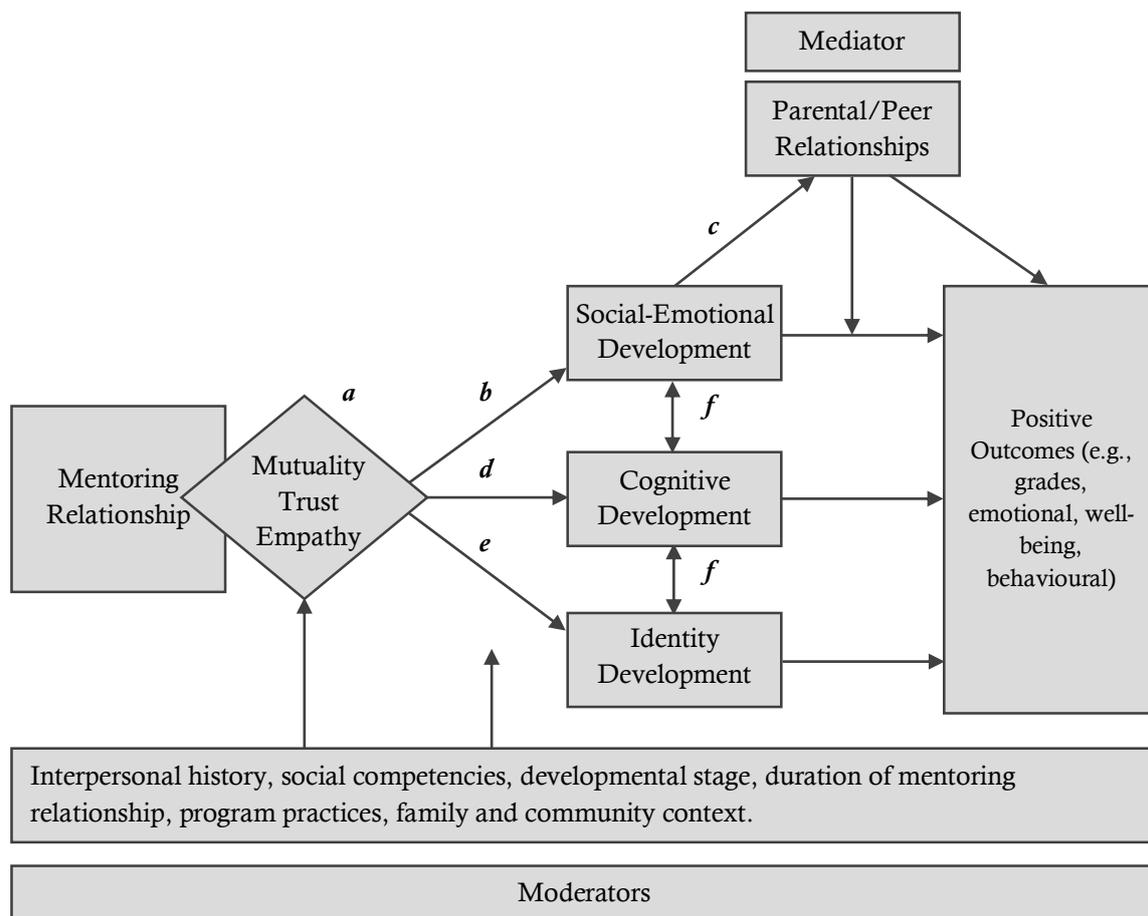
La mentoría formal o «planificada» aspira a marcar una diferencia positiva en la vida del menor mediante el desarrollo de una relación estable con un voluntario adulto que lo ayude a seguir adelante. Una característica de las relaciones de mentoría es que la pareja mentor-joven no se conoce antes del emparejamiento, por lo que el personal del programa debe hacer hincapié en seleccionar a la persona adecuada para el menor. El examen de los voluntarios es una de las prácticas más importantes en el establecimiento de relaciones de apoyo, ya que garantiza la idoneidad de los mentores y el compromiso de éstos con el proyecto (Dolan y Brady, 2015). Potencialmente, pueden aprovecharse de la mentoría jóvenes de procedencias muy diversas, como, por ejemplo, los que están en riesgo de fracaso y abandono escolar, los que se encuentran bajo tutela o guarda de las Administraciones públicas o los que se hallan sujetos a medidas judiciales. La mentoría resulta especialmente beneficiosa para los menores que parten de un nivel no extremo de vulnerabilidad (DuBois *et al.*, 2011) y cuyas necesidades son más bien generales, como estar socialmente aislado, ser tímido, poco hábil en las relaciones interpersonales o presentar patrones de comportamiento social negativo. Los jóvenes que participan en los programas de mentoría en la comunidad suelen ser derivados por el padre/madre o tutor legal, con frecuencia debido a problemas individuales y/o desafíos ambientales (Kanchewa *et al.*, 2017). Este modelo de mentoría es el más antiguo y está orientado al conjunto de dimensiones que afectan a la vida del menor y su correcta transición a la vida adulta.

*Las relaciones de mentoría: reciprocidad, confianza y empatía*

Uno de los marcos teóricos más citados en la bibliografía de investigación es el modelo de re-

laciones de Rhodes (2005), según el cual es poco probable que se obtengan resultados consistentes de la mentoría si la pareja no desarrolla una fuerte conexión basada en la reciprocidad, la confianza y la empatía (componente *a* en la Figura 1.1). Para que surja este tipo de vínculo, es necesario mantener un contacto frecuente durante un período de seis meses o más (Grossman y Rhodes, 2002), ya que una mayor cantidad de tiempo pasado juntos se relaciona con una provisión más eficaz de apoyo y una probabilidad aumentada de que se cree un lazo estrecho y que deje huella. Como se muestra en la Figura 1.1, las relaciones de mentoría cercanas se asocian con resultados más fuertes de los programas de mentoría. En primer lugar, pueden ayudar a los jóvenes a regular sus emociones y expresarlas de forma adecuada (ruta *b*; Rhodes *et al.*, 2000). El apoyo de un aliado fiable ofrece una base segura para navegar a través de los conflictos y la inestabilidad inherentes a la adolescencia, mientras favorece el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar las situaciones críticas. Este modelo asume que las experiencias socioemocionales positivas con el mentor, además de contribuir

Figura 1.1. Modelo conceptual de mentoría para jóvenes de Rhodes (2005)



Fuente: Extraído de Rhodes (2005).

a mejorar las habilidades sociales y cognitivas de la persona joven, ayudan al mentorado a interactuar de manera más eficaz con los demás y a establecer relaciones saludables (ruta *c*). En apoyo de esta predicción, se ha observado que la mentoría mejora la percepción que tie-

nen los menores de las relaciones con sus padres, sus iguales y otros adultos de su red (Karcher, 2005; Rhodes *et al.*, 2005b; DuBois *et al.*, 2002b; Rhodes *et al.*, 2000). Además, la presencia de una relación de confianza con un adulto no familiar también puede favorecer un mejor desarrollo cognitivo (ruta *d*). De acuerdo con Rhodes (2005), los niños y adolescentes, a través de sus interacciones con el mentor, adquieren nuevas habilidades de pensamiento y mejoran su capacidad para realizar procesos de razonamiento, lo que les hace más receptivos a los consejos y opiniones de los adultos. Por ejemplo, algunos trabajos han observado cómo la mentoría contribuye al desarrollo académico y vocacional de los menores (Herrera *et al.*, 2007). En este sentido, el acceso al apoyo de un adulto no parental puede ser un elemento muy positivo en la formación de la identidad (ruta *e*). Los mentores, como hermanos o hermanas mayores, actúan como modelos de rol y, con su experiencia, brindan a los menores mensajes claros sobre sus roles posibles del presente y futuro (Zirkel, 2002).

Rhodes (2005) llama también la atención hacia los factores individuales, familiares y contextuales que moderan la efectividad de la mentoría (flechas *g*). Por ejemplo, a los jóvenes en situación de desventaja socioeconómica o con otras dificultades en el entorno, como la inestabilidad familiar, suele resultarles más difícil establecer un vínculo de apego con su mentor (Spencer, 2007). En consecuencia, puede llevarles más tiempo desarrollar la confianza y beneficiarse de la relación. También se ha demostrado que los intercambios personales y el repertorio de patrones idiosincráticos de interacción moldean los tipos de vínculo. Por ejemplo, Christensen *et al.* (2020) observaron que las relaciones de mentoría orientadas hacia objetivos y centradas en problemas determinados son más eficaces que aquellas sin un enfoque concreto. Del mismo modo, los mentores que adoptan un estilo flexible de mentoría, en el que se enfatizan los intereses y preferencias de los jóvenes en vez de las propias agendas y expectativas personales, tienen más probabilidades de desarrollar una fuerte conexión con el menor (Karcher y Nakkula, 2010; Morrow y Styles, 1995). Con respecto a esto, la investigación indica que la mentoría reporta mayores beneficios cuando los jóvenes tienen un contacto frecuente con sus mentores y construyen un vínculo de confianza (De Wit *et al.*, 2016). En los programas en que las relaciones de mentoría están apoyadas por una infraestructura bien planificada, con métodos de evaluación rigurosos y una supervisión continua de las parejas, los resultados también son mejores (Stelter *et al.*, 2018).

## 2.2. Orígenes y expansión de la mentoría social

Uno de los programas de mentoría de menores con más historia y proyección es *Big Brothers and Big Sisters* —BBBS a partir de ahora—. Fue fundado en los EE.UU. en 1904 y en la actualidad cuenta con más de 100.000 parejas (Mitchell, 2020). El programa fue impulsado por Ernest Coulter, un oficial de los juzgados de menores de Nueva York con el deseo de apoyar a los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados que llegaban cada vez con más frecuencia a los juzgados (Prieto-Flores y Feu, 2018). Tradicionalmente orientado a la mentoría de carácter comunitario, BBBS inició su andadura como un programa de voluntariado en el que adultos ayudaban a jóvenes en riesgo de exclusión social a salir adelante. La preocupación por los padecimientos que la industrialización había causado a principios del siglo XX en las clases más bajas impulsó las primeras iniciativas de mentoría en el país. El objetivo era reclutar voluntarios para que orientaran a menores en situación de vulnerabilidad por el largo camino hacia el «sueño americano».

Aunque el primer programa formal de mentoría data de principios del siglo pasado, la mentoría de menores en los EE.UU. ha cobrado un fuerte impulso en los últimos treinta años, pasando de 300.000 parejas mentor-joven en 1990 a 4,5 millones en la actualidad

(Bruce y Bridgeland, 2014). Este crecimiento se debió al apoyo institucional y económico del gobierno federal durante las décadas de los años 90 y 2000, que integró la mentoría en un conjunto de iniciativas políticas dirigidas a reducir la exclusión social de los jóvenes (DuBois *et al.*, 2011). Los resultados de las primeras evaluaciones de programas que demostraban la efectividad de la mentoría como intervención (por ejemplo, Tierney *et al.*, 1995; DuBois *et al.*, 2002a) hicieron que el movimiento a favor de este tipo de iniciativas, financiadas algunas de ellas con fondos procedentes de organizaciones no lucrativas, se extendiera rápidamente. Un dato que demuestra el crecimiento de la mentoría es que en el año 2000 sólo el 18% de los programas poseía más de 15 años de experiencia (Rhodes, 2002).

Un siglo después de la fundación del proyecto BBBS en los EE.UU., los programas de mentoría de menores han comenzado a exportarse a diferentes países, siendo algunos de ellos Israel, Canadá, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda (Preston *et al.*, 2019). La expansión de las intervenciones de mentoría en Norteamérica a finales de 1980 tuvo una poderosa influencia en el desarrollo de nuevas iniciativas, especialmente en Inglaterra (Philip, 2003). En este país, bajo el gobierno del nuevo laborismo, la mentoría se introdujo como ingrediente clave en las políticas dirigidas a combatir la exclusión social juvenil, a la vez que se integraba en servicios gubernamentales de capacitación y apoyo a la educación a fin de integrar a los jóvenes como contribuyentes cívicos (Philip, 2003; Colley, 2002). Un ejemplo de ello fue el servicio Excellence in Cities, cuyo objetivo era mejorar el rendimiento académico de los niños provenientes de entornos desfavorecidos (Colley, 2003).

Tanto Inglaterra como Suecia han sido países precursores de la mentoría social en Europa. De hecho, fueron los primeros en replicar el modelo Perach, una iniciativa surgida en 1975 en Israel (Miller, 2002), que aún hoy día sigue en activo, y que se ha convertido en un referente para el diseño de muchos otros programas de mentoría a lo largo y ancho del continente. El proyecto Perach se basa en la acción voluntaria de estudiantes universitarios que, durante un año escolar, ejercen de mentores de niños —judíos, árabes y drusos— en situación desfavorecida con el propósito de motivarlos para el logro de sus objetivos académicos. Una característica clave de este programa es que el beneficio recae en ambas partes: los estudiantes más mayores aprenden igualmente de los más jóvenes y mejoran sus competencias interculturales. Además, a cambio de ejercer como mentores, los voluntarios reciben una reducción del precio de la matrícula.

Las primeras evaluaciones que se realizaron del proyecto Perach demostraron la efectividad de este modelo de mentoría, que fomenta una actitud proactiva y contribuye a reducir la deserción escolar (Miller, 2002). Es por el impacto que tiene este programa que la Universidad de Malmö, en Suecia, inicia en 1997 el proyecto Näktergalen —traducido al español como Ruiseñor—, cuya misión es doble: mejorar el proceso de adaptación de los menores extranjeros en situación o grave riesgo de exclusión social, por un lado, y fomentar la competencia intercultural de los estudiantes universitarios que ejercen de mentores, por el otro (Sild-Lönroth, 2007). Desde su fundación, y debido a su éxito, el programa Näktergalen ha sido implantado en otras veintisiete universidades de seis países europeos y uno africano (Prieto-Flores *et al.*, 2019). De este modo, empiezan a emerger en Europa programas de mentoría que, además de ofrecer atención socioeducativa a menores de origen inmigrante, se centran en crear una sociedad con mayor conocimiento de otras culturas, religiones y tradiciones (Prieto *et al.*, 2019).

Durante la década 2007-2017 en particular, ha habido una significativa expansión de estos programas en la Europa Continental, coincidiendo con las políticas de austeridad que, en el contexto de la crisis económica iniciada en 2008, se han implantado en la mayor parte

de los países europeos. Las restricciones presupuestarias para controlar el gasto público han causado que organizaciones del tercer sector trabajen en el diseño de servicios accesibles que den respuestas efectivas a desafíos emergentes, como la llegada de menores extranjeros no acompañados. A diferencia de los países norteamericanos, donde la mentoría social surgió como estrategia de lucha contra la pobreza, en Europa la mentoría se introdujo con el objetivo de promover la inclusión social de la población inmigrante y refugiada (Preston *et al.*, 2019).

#### *La mentoría social en España*

El primer programa de mentoría social en España surgió en 1999 bajo el nombre Referentes, creado en Barcelona por la Asociación Punt de Referència (Mestres *et al.*, 2021). Este programa nació con el objetivo de apoyar el proceso de inserción a la sociedad de jóvenes que dejan atrás procesos de tutela, a partir de una persona referente que favorece el desarrollo de su autonomía y emancipación personal (Alarcón y Prieto-Flores, 2021; Turró y Cortes, 2004). Con idéntica finalidad, un año más tarde, surgió el programa Enlace de la Fundación Adsis (Valladolid). Más adelante, en 2005, la Universitat de Girona puso en marcha el proyecto Ruiseñor, basado en el formato original sueco Näktergalen, con el propósito de apoyar a los menores de origen inmigrante en su adaptación a la escuela y a la sociedad de acogida. Este programa ha sido reconocido como una iniciativa exitosa para jóvenes migrantes (Feu, 2015; Prieto-Flores *et al.*, 2019) y, en la actualidad, ya son diversas las regiones españolas que lo están llevando a cabo, como Barcelona, Tarragona, Guipúzcoa y Navarra. A fin de brindar apoyo a los menores en su integración en un nuevo entorno, la entidad de voluntariado social juvenil AFEV creó en 2008 el proyecto de mentoría social y educativa enTàndem, con larga trayectoria y experiencia consolidada. Durante cinco años, a partir de 2010, algunos de estos programas se fueron replicando en otras regiones del Estado Español (Mestres *et al.*, 2021).

El crecimiento de la mentoría social en España se aceleró con la llamada «crisis de los refugiados» desencadenada en 2015. Con el intento de compensar los recortes en políticas de acogida y ofrecer un acompañamiento a la población inmigrante y refugiada, organizaciones no gubernamentales impulsaron nuevas iniciativas en el país. En concreto, en España, entre 2015 y 2019 se crearon el 60% de los programas de mentoría existentes a día de hoy (Mestres *et al.*, 2021). El proyecto Didàskalos de la Fundación Comtal en Barcelona, Kide de la Fundación Goiztiri en Vizcaya, Izan Herrera de las organizaciones SOS Racismo Guipúzcoa y Zehar Errefuxiatuekin (antigua CEAR-Euskadi) en Pasaia y otras localidades guipuzcoanas o Emprendimiento e Integración de la Fundación Tomillo en Madrid y Andalucía son sólo algunos ejemplos. En estas iniciativas, los mentores actúan como traductores e intérpretes culturales en la nueva comunidad, de modo que ayudan a los menores y jóvenes de origen extranjero a prevenir el fracaso escolar, atenuar las desventajas sociales, culturales y lingüísticas, paliar los riesgos de exclusión y fomentar las interacciones con personas de otras culturas.

La Comunidad Autónoma de Cataluña ha sido pionera en la introducción de medidas clave para la progresiva consolidación de la mentoría social en España. En 2017, como respuesta a las restricciones presupuestarias, el gobierno de esta autonomía introdujo por primera vez la mentoría como acción subvencionable (Mestres *et al.*, 2021) e impulsó el Programa Catalán de Refugio, un proyecto de solidaridad hacia las personas refugiadas y solicitantes de protección internacional que incluye acciones de mentoría para fomentar su inclusión social (Prieto-Flores y Feu, 2018). Este conjunto de iniciativas políticas convierte a Ca-

taluña en la región española con más programas de mentoría social (Mestres *et al.*, 2021).

### 2.3. Ventajas de la mentoría

En las últimas décadas, la mentoría social ha sido ampliamente estudiada (Rhodes y DuBois, 2006). Desde la evaluación experimental de Tierney *et al.* (1995), a mediados de la década de los noventa, del programa de mentoría de menores BBBS en los EE.UU., se ha prestado especial interés en comprender los efectos de este método de intervención en la inclusión social de los colectivos en riesgo. La evaluación descubrió que los menores con un mentor eran menos propensos a iniciarse en el consumo de alcohol y drogas, tenían menos probabilidades de agredir físicamente a alguien, presentaban mejoras en términos de rendimiento y actitudes académicas y mostraban unas mejores relaciones con los compañeros y la familia que aquellos que no tenían mentores. La evaluación concluía que la supervisión atenta del programa y el apoyo continuo a las parejas durante la relación de mentoría fueron cruciales de cara a unos resultados satisfactorios.

Los hallazgos del estudio realizado por Tierney *et al.* (1995) demostraron los beneficios de proporcionar a niños y adolescentes la ayuda de un adulto no parental que brinda apoyo, lo que actuó de catalizador para el aumento de programas de mentoría (DuBois *et al.*, 2011). No obstante, los resultados de un nuevo análisis de los datos de este estudio realizado por Grossman y Rhodes (2002) sugerían precaución. Los autores descubrieron que el programa BBBS ganaba en capacidad de impacto cuando la relación de mentoría se extendía más allá de los 12 meses, pero podía llegar a tener efectos perjudiciales en los casos en que ésta se interrumpía prematuramente —antes de los seis meses—. El cierre anticipado de la relación afectó negativamente a la autoestima de los menores, que aumentaron su consumo de alcohol (Grossman y Rhodes, 2002).

La existencia de una asociación positiva entre la duración de la mentoría y su efectividad ha sido ratificada por estudios similares (Kupersmidt *et al.*, 2017; Rhodes *et al.*, 2017; Grossman *et al.*, 2012; Goldner y Maysless, 2009; Herrera *et al.*, 2007). Otras investigaciones también han evidenciado las consecuencias negativas de una interrupción no prevista de la relación (Kupersmidt *et al.*, 2017; Rhodes *et al.*, 2017), aunque el joven sea reasignado a otro mentor (Grossman *et al.*, 2012). Una de las preocupaciones más importantes que existe en el campo de la mentoría social es dar respuesta a cómo y por qué algunas relaciones fracasan. Con este propósito, y ante la necesidad crítica de comprender mejor los finales y sus consecuencias, cada vez son más frecuentes los trabajos cualitativos que recogen la experiencia de los participantes cuyas relaciones de mentoría terminaron prematuramente (Spencer *et al.*, 2017, Spencer, 2007). El porcentaje de parejas mentor-joven que deciden romper su compromiso antes de alcanzar la duración establecida por el programa de mentoría, generalmente de un año, oscila entre el 30% y el 50% (DuBois y Keller, 2017; Herrera *et al.*, 2013; Grossman y Rhodes, 2002).

#### *Resultados de las principales evaluaciones*

Por lo general, las evaluaciones de programas de mentoría de menores indican que hay un efecto significativo, aunque modesto, para los mentorados en las esferas relativas al desarrollo socioemocional, académico y conductual (con valores de la *g* de Hedges entre 0.18 a 0.21; Raposa *et al.*, 2019 y DuBois *et al.*, 2011, 2002a). Por ejemplo, algunos estudios han evidenciado que las intervenciones de mentoría pueden mejorar el bienestar psicológico de la persona joven (Barry *et al.*, 2018; Erdem *et al.*, 2016; DuBois *et al.*, 2002a). La investigación sugiere que los menores con un mentor son menos propensos a sufrir problemas de salud men-

tal y, de hecho, se muestran más satisfechos con la vida que aquellos que no han tenido mentor (Agmon *et al.*, 2015; DuBois y Silverthorn, 2005). Recientemente, el estudio longitudinal de Lipman *et al.* (2018) sobre el impacto de la mentoría en el programa BBBS en Canadá descubrió que los menores —con problemas de salud crónicos— que contaban con el apoyo de un mentor experimentaron menos síntomas de depresión y de ansiedad social en comparación con un grupo control que no tenía mentores. Otros estudios también han encontrado una asociación positiva entre la relación de mentoría y la autoestima del menor (Marino *et al.*, 2019; Lee *et al.*, 2015; Karcher, 2008).

La evidencia empírica indica que la disponibilidad de apoyo social refuerza la salud mental y mejora la capacidad de resiliencia. La figura del mentor puede desempeñar un papel clave para proteger a los menores en situación de vulnerabilidad, ofreciéndoles un importante soporte emocional que los impulse a salir adelante. También pueden ejercer un modelo positivo de rol que ejemplifique la conducta prosocial y haga menos probable que los mentorados cometan actos delictivos (Williams, 2011; Kaplan *et al.*, 2009; Jolliffe y Farrington, 2008). Los resultados de los programas muestran el potencial de la mentoría para prevenir o disminuir conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas (Erdem y Kaufman, 2020), así como conductas violentas e impulsivas que puedan desencadenar comportamiento agresivo (Tolan *et al.*, 2014; 2013). El estudio de Tierney *et al.* (1995), mencionado al principio de este apartado, demostró que los adolescentes y jóvenes que participaron en el programa BBBS en los EE.UU. tenían un 46% menos de probabilidades de iniciarse en el consumo de drogas, y el 27% fue menos propenso a iniciar su consumo de alcohol. Además, se observó que tenían probabilidades más bajas de agredir físicamente a alguien (Tierney *et al.*, 1995).

Los beneficios de la mentoría social se hacen también evidentes en el contexto escolar. La investigación indica que los menores que cuentan con la presencia de un mentor en la escuela suelen mejorar, aunque de forma modesta, sus resultados académicos (Bayer *et al.*, 2013). Más en concreto, la mentoría ha demostrado ser particularmente eficaz para mejorar las actitudes hacia el aprendizaje —dedicación al estudio y comportamiento— y reducir el absentismo escolar (Herrera *et al.*, 2007). Algunos estudios también han destacado la capacidad de estos programas para mejorar la percepción que los menores tienen de sus habilidades académicas (Herrera *et al.*, 2011; Bernstein *et al.*, 2009), lo que contribuye a aumentar su autoestima y confianza (Karcher, 2008).

La mentoría en edad escolar se ha asociado con un aumento de las habilidades sociales (Karcher, 2008) y una mejora de las relaciones del menor con sus padres, sus iguales y otros adultos (Chan *et al.*, 2013; Karcher, 2005; DuBois *et al.*, 2002b; Rhodes *et al.*, 2000). Estos resultados también se han destacado para los jóvenes identificados por sus profesores como agresivos y/o disruptores, los cuales tienden a mejorar su percepción social y aceptación entre pares cuando reciben el apoyo social de un mentor (Hughes *et al.*, 2005). Asimismo, la evaluación de Deustch *et al.* (2017) ha demostrado que la participación en un programa de mentoría puede contribuir a aumentar la confianza hacia los demás. Esto es especialmente útil para las niñas en situación de riesgo y/o vulnerabilidad, cuyo nivel de confianza con los padres suele ser significativamente más bajo en comparación con los niños (Rhodes *et al.*, 2008).

Aunque estos hallazgos han contribuido enormemente a nuestra comprensión del impacto de la mentoría, en general, se acepta que se necesita más investigación sobre la persistencia de estos efectos a largo plazo (Prieto-Flores y Feu, 2018; DuBois *et al.*, 2011; De Wit *et al.*, 2016). La evidencia derivada de los estudios longitudinales realizados en los EE.UU.

sugiere que el impacto positivo de los programas decae a los pocos meses de finalizar el emparejamiento (Herrera *et al.*, 2011). Asimismo, se ha observado considerables variaciones en la eficacia de los programas estudiados (DuBois *et al.*, 2002a). De manera crucial, el corpus de investigación ha identificado una serie de factores que se relacionan con los buenos resultados en la práctica de la mentoría.

#### *Buenas prácticas en los programas de mentoría*

Algunos estudios han destacado que existe un conjunto de procedimientos que son fundamentales para una práctica eficaz de la mentoría. Por lo que respecta al emparejamiento o *matching*, se recomienda seleccionar mentores con experiencia previa en roles de ayuda (Raposa *et al.*, 2019; Raposa *et al.*, 2016; DuBois *et al.*, 2011), que accedan a comprometerse por un mínimo de un año (Grossman y Rhodes, 2002), y emparejarlos con jóvenes que tengan intereses parecidos (Raposa *et al.*, 2018), tomando en cuenta las preferencias de ambos actores. Antes de hacer los emparejamientos, es imperativo que los voluntarios reciban una formación u orientación inicial que los prepare para ejercer el papel de mentores y desarrollar una mentoría significativa (Miller, 2007). En este sentido, se aconseja una capacitación que forme individuos culturalmente sensibles (Jucovy, 2002). Este proceso implica el desarrollo de una conciencia cultural, que ayude a los mentores a comprender y respetar las diferencias étnicas. En cuanto al objetivo y enfoque de los programas de mentoría, algunas investigaciones sugieren que el establecimiento de expectativas claras al inicio de la relación —con respecto, entre otros, a la frecuencia de contacto, la duración del emparejamiento o las actividades que se prevén llevar a cabo durante las horas compartidas—, así como un acuerdo de confidencialidad entre mentor y mentorado pueden reducir de forma sustantiva las probabilidades de que una relación fracase (Griffiths *et al.*, 2009; Spencer, 2007). La protección del menor es crítica y por eso es crucial que los programas se desarrollen de forma segura. Mediante la supervisión de las parejas, el trabajador social puede ayudar ante cualesquiera problemas que puedan surgir y garantizar que se obtienen resultados consistentes con los objetivos inicialmente planteados (Herrera *et al.*, 2013). Sin embargo, puesto que no existen garantías de éxito, los estudios recomiendan implantar procedimientos claros para la finalización del emparejamiento, con una evaluación final que minimice la decepción del mentorado (Spencer *et al.*, 2017).

#### *2.4. Mentoría de menores inmigrantes*

Los menores de origen extranjero sufren vulnerabilidades y estrés específicos que requieren de personas que los apoyen y permanezcan a su lado durante el proceso de adaptación a los sistemas del país receptor. Las iniciativas de mentoría social dirigidas a jóvenes solicitantes de asilo, inmigrantes y refugiados se han diseñado para facilitar una guía o apoyo que ayude al joven a comprender el nuevo entorno y moverse en él; ya sea introduciéndolo en las características culturales locales y las oportunidades recreativas o brindándole un soporte para el aprendizaje del idioma. En el contexto norteamericano, algunos trabajos han evidenciado, por un lado, los beneficios instrumentales de las relaciones de mentoría, como la rápida adquisición de la lengua del país de acogida o la mejora en términos de progreso académico (Rotich, 2011); y, por el otro, los beneficios emocionales, ya que puede aliviar la sensación de estrés de la persona inmigrante (Oberoi, 2016), fomentar una mayor esperanza hacia el futuro y potenciar el sentimiento de pertenencia a la nueva comunidad (Pryce *et al.*, 2019). En Europa, Alarcón *et al.* (2021) observaron cómo la mentoría ayudó a mejorar la autoestima y la resiliencia de jóvenes migrantes no acompañados, además de los resultados educativos

esperados en el nuevo contexto. Esto es especialmente importante, puesto que la intensidad con que se viven situaciones de riesgo y precariedad puede empujar a los menores a procesos de desmotivación y desafección escolar que llevan al fracaso educativo (Herrera *et al.*, 2011).

El desarraigo y la pérdida de vínculos familiares y culturales, las barreras idiomáticas, las dificultades jurídico-administrativas y el rechazo social o la discriminación étnico-racial son una muestra de los principales problemas asociados a la integración de las personas migradas (Grau-Añó, 2010), cuya magnitud puede causar en los menores distrés —estrés perjudicial— y fracaso escolar. Dentro de este panorama, la mentoría se ha recomendado como medio para apoyar el desarrollo emocional equilibrado de los menores y favorecer su inclusión socioeducativa. Específicamente, los estudios en el campo demuestran que la participación en los programas de mentoría social mejora las expectativas sobre el aprendizaje y los resultados académicos de los menores, reduce el absentismo escolar y disminuye las tasas de conducta agresiva y disruptiva, como el consumo abusivo de alcohol o la tendencia al uso de la violencia (Herrera *et al.*, 2011; DuBois *et al.*, 2002; Rhodes *et al.*, 2000; Tierney *et al.*, 1995). Otros trabajos también han demostrado que la mentoría puede favorecer redes de capital cultural y social en el país de acogida (Raithelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018; Stanton-Salazar, 2011; Erickson *et al.*, 2009).

#### *El apoyo social como fuente de protección contra el estrés*

El proceso migratorio requiere un esfuerzo de adaptación cuya intensidad puede ser un factor de riesgo adicional para el desarrollo de problemas de salud mental —un indicador de integración— en niños y adolescentes migrados. Por ejemplo, la discriminación percibida por origen racial o étnico se ha asociado con desajuste psicológico y sensación de pérdida de control (Steven y Thijs, 2018), vinculándose principalmente con tendencias depresivas y síntomas somáticos de ansiedad (Sirin *et al.*, 2013). Durante la fase de ajuste a la nueva cultura, los inmigrantes experimentan diferentes procesos de duelo y adversidad que pueden favorecer la aparición de síntomas emocionales (ansiedad y/o depresión) o de alteraciones del comportamiento, como trastornos de la conducta alimentaria (Simmons y Limbers, 2019), abuso de sustancias psicoactivas (Buchanan y Smokowski, 2009) y consumo de alcohol (Oshri *et al.* 2014; Flores *et al.*, 2010). Los jóvenes refugiados, en particular, tienen una mayor probabilidad de sufrir síntomas de estrés postraumático (Henkelmann *et al.*, 2020; Ellis *et al.*, 2008). La investigación acumulada ha demostrado que los inmigrantes y refugiados jóvenes suelen tener peor salud mental que la población de acogida como consecuencia de los desafíos propios del proceso de adaptación. El aprendizaje de un idioma diferente al propio, la incorporación en un sistema escolar nuevo y el acople a las normas sociales o códigos del país de acogida son algunas de las experiencias que viven los jóvenes inmigrantes en su intento por acomodarse a la realidad social nueva (Birman y Morland, 2014). Este cambio profundo de las normas culturales, sumadas a otras experiencias de exclusión social, pobreza o separación pueden causar aislamiento, además de angustia emocional y psicológica significativas (Oberoi, 2016).

El estudio de la Children's Society (2007) en el Reino Unido identificó la presencia de personas y organizaciones a las que poder acudir en busca de orientación y consejo como factor clave a fin de mejorar el sentido de pertenencia de los menores refugiados, en la medida en que ofrecen un apoyo inestimable para su integración y les brindan una sensación de seguridad. Barrera y Bonds (2005), que realizaron un análisis de la relación entre el reclamo de apoyo social y la mentoría, identificaron cuatro tipos principales de ayuda que ofrecen los mentores naturales: asistencia tangible, apoyo emocional, retroalimentación positiva y orien-

tación cognitiva. La investigación indica que los mentores que surgen de forma natural — por ejemplo, un vecino o un maestro— pueden convertirse en un recurso fundamental en la vida de los menores, al ayudarlos a superar los momentos de dificultad y mejorar su capacidad resiliente (Wittrup, 2016; Hurd y Zimmerman, 2010a, 2010b; Sánchez *et al.*, 2008; Zimmerman *et al.*, 2002). Los programas de mentoría formal tratan de promover este tipo de lazos con adultos de la comunidad, centrando su implicación en la creación de relaciones fiables y de confianza para que el impacto de la mentoría sea mayor (Brady *et al.*, 2017; DuBois *et al.*, 2011; Spencer, 2006; Rhodes, 2005); si bien, para que éstas funcionen, antes deben haberse atendido las necesidades inmediatas del mentorado, especialmente si se trata de niños y jóvenes recién llegados al país que todavía no han sido escolarizados (Griffiths *et al.*, 2009).

### 3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo que se ha seguido en este estudio para alcanzar los objetivos propuestos se puede resumir en estas cuatro fases fundamentales, a saber:

- 1) En primer lugar, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica al objeto de explorar la diversidad de investigaciones y enfoques evaluativos que existen de la mentoría social.
- 2) Una segunda parte en la que se ha analizado el impacto de un programa de mentoría de menores de origen inmigrante en España, mediante un diseño pretest-postest de un solo grupo.
- 3) En un tercer momento se han llevado a cabo diversas entrevistas en profundidad a mentores, a fin de identificar los factores que pueden influir en la calidad de la relación de mentoría y en cierres prematuros. Para realizar este estudio se empleó una metodología basada en el análisis de contenido, siguiendo una estrategia de codificación abierta y flexible.
- 4) Por último, se ha presentado la experiencia de implementar una aplicación digital que, conectada a un sistema de recogida y sincronización de datos al instante, permite a los programas de mentoría supervisar a las parejas en tiempo real.

#### 3.1. Revisión sistemática de literatura

La expansión de las iniciativas de mentoría de menores, tanto en los EE.UU. como en la Europa Continental, ha ido acompañada de un aumento considerable de investigaciones centradas en examinar sus efectos (DuBois *et al.*, 2011). Con el objetivo de sintetizar la evidencia empírica acumulada y establecer un marco teórico sobre el uso de diferentes recursos metodológicos, técnicas y estrategias en la exploración evaluativa de la mentoría de menores y jóvenes vulnerables, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica.

Para realizar este análisis, se utilizó la técnica *Systematic Quantitative Literature Review* —en adelante SQLR— (Pickering y Byrne, 2013), que consiste en localizar y sistematizar toda la bibliografía científica publicada en torno a un tema específico. Este método permitió revisar la literatura relevante en el campo e identificar áreas de incertidumbre donde es preciso realizar investigación.

La SQLR combina la aproximación cuantitativa con un análisis cualitativo de contenido, de modo que se halla entre dos métodos tradicionales de revisión de literatura: la revisión narrativa y el metaanálisis (Pickering y Byrne, 2013). A menudo, los métodos narrati-

vos, realizados comúnmente por expertos en el campo, apelan a la experiencia subjetiva y no exigen una metodología explícita y rigurosa para la evaluación crítica y síntesis de la evidencia obtenida, lo que lleva a la ausencia de control de sesgos y a la falta de reproducibilidad (Cuervo *et al.*, 2001). En las revisiones narrativas no suele haber pregunta de investigación y si la hay, por lo general, es amplia y poco concreta. Por el contrario, la revisión sistemática está basada en el método científico y se caracteriza por ser explícita —replicable— y emplear estándares rigurosos. En ocasiones, estas revisiones pueden incluir un metaanálisis, cuya característica principal es el uso de métodos estadísticos para integrar cuantitativamente los resultados —habitualmente tamaños del efecto— de un conjunto de estudios. Esta práctica es muy común en los ámbitos científicos de las ciencias de la salud, pero mucho menos frecuente en las ciencias sociales.

Una ventaja de la SQLR es que permite describir la contribución de la literatura relevante en áreas de investigación emergentes (como, por ejemplo, el de la mentoría social), cuyos enfoques metodológicos son tan diversos que existe un potencial limitado para la realización de análisis basados en la razón de razones —en inglés, *odds ratio* (OR)— o el cálculo de tamaños del efecto. La SQLR comprende la recogida y sistematización de literatura científica, con criterios explícitos y reproducibles que reducen la probabilidad de sesgo. Su método sencillo de categorización aporta información de forma organizada sobre en qué lugares existen datos, en qué países se están desarrollando los estudios empíricos, en qué años o qué metodologías se utilizan más en la investigación sobre el objeto de estudio (Pickering y Byrne, 2013)

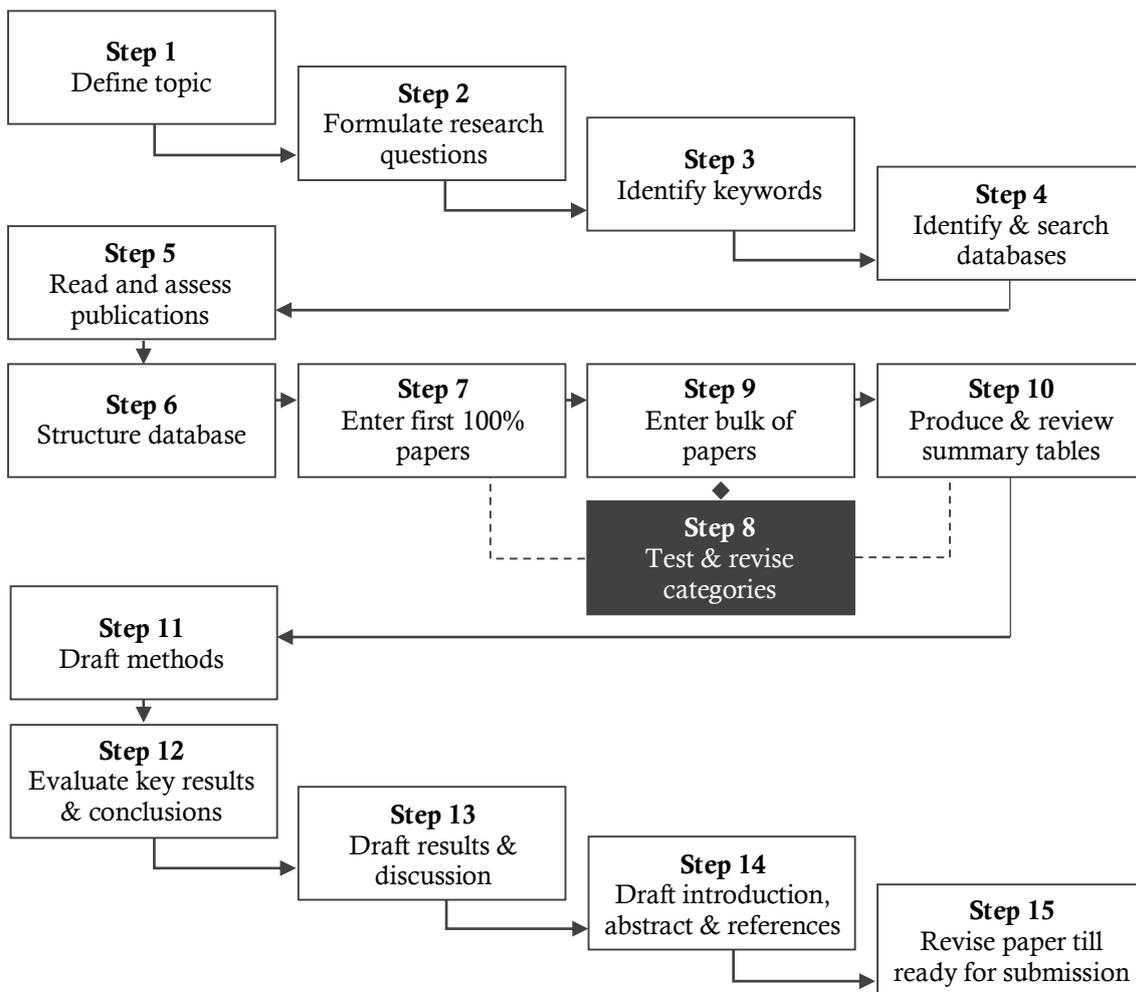
La SQLR es un método que engloba una serie de pasos secuenciales e interrelacionados (Pickering y Byrne, 2013). El primero es realizar una incursión en la literatura sobre el campo de investigación con objeto de definir y focalizar el tema de estudio (Paso 1, Figura 1.2). Este ejercicio permite delimitar con mayor concreción el tema de interés e identificar el propósito central de la investigación. Un segundo punto de partida es el de formular preguntas que orienten el trabajo de revisión sistemática (Paso 2, Figura 1.2).

Una vez definido el tema y las posibles preguntas de investigación, es necesario definir las palabras clave (en inglés, *Keywords*), teniendo en cuenta las posibles variaciones ortográficas y sinónimas (Paso 3, Figura 1.2). Estos términos de búsqueda, que pueden seleccionarse de un tesoro o clasificación estandarizada, se utilizan para identificar artículos científicos sobre un mismo tema en índices y bases de datos bibliográficas. En esta fase, el habitual proceso iterativo de prueba y error tal vez sea necesario para determinar las palabras clave más adecuadas; esto puede implicar combinar los términos de la búsqueda mediante operadores lógicos o booleanos (AND, OR, NOT). Una vez definidas las palabras clave, el siguiente paso es elegir qué bases de datos consultar (Paso 4, Figura 1.2). Para esta valoración se tomarán en consideración, necesariamente, varios criterios, como la cantidad de disciplinas que se incluyen —existen bases de datos multidisciplinares (por ejemplo, Google Scholar y Scopus) o especializadas (por ejemplo, MathSciNet)—, los procesos de inclusión o indexación de sus revistas —selectivos o exhaustivos—, el tipo de búsqueda disponible —simple o avanzada— el idioma predominante y el alcance nacional o internacional de la base de datos. Concluida esta tarea, es momento de ejecutar la búsqueda y analizar los resultados (Paso 5, Figura 1.2). Este paso supone seleccionar los artículos de interés mediante los criterios de elegibilidad (de inclusión o de exclusión).

Para determinar los estudios que se van a incorporar en el trabajo de revisión, primero se analizan el título y el resumen de cada documento y, si esto no fuera suficiente, se obtiene y revisa el artículo a texto completo. El siguiente paso consiste en crear una base de datos a

fin de compilar y gestionar de forma homogénea la información de todos los artículos seleccionados (Paso 6, Figura 1.2), ya sea con un programa de gestión bibliográfica o una hoja de cálculo Excel. En esta base de datos se introducen las referencias bibliográficas por filas y se

Figura 1.2 Pasos a seguir para la realización de una revisión sistemática de literatura



Fuente: Pickering y Byrne (2013).

categorizan en columnas de acuerdo a las variables relevantes para el análisis, por ejemplo: autor(es), año de publicación, revista, método de investigación, características de la muestra o ubicación geográfica del estudio empírico. Con el fin de examinar la idoneidad de la base de datos, es preciso realizar una prueba o ensayo previo, que consiste en introducir y analizar el 10% de todos los artículos encontrados (Paso 7, Figura 1.2). Este ejercicio permite revisar las categorías definidas por si fuera preciso una modificación en la base de datos (Paso 8, Figura 1.2). Una vez completado este proceso, ya se pueden introducir todos los artículos (Paso 9, Figura 1.2) y analizar los datos resultantes mediante resúmenes cuantitativos y/o gráficos (Paso 10, Figura 1.2).

A continuación, se redacta la sección de métodos (Paso 11, Figura 1.2). En este epígra-

fe deben detallarse las bases de datos consultadas, la estrategia de búsqueda o los criterios de elegibilidad para la selección de estudios. El siguiente paso es comprobar que la tabla-resumen de revisión de la literatura contiene las principales contribuciones y aportes más actuales sobre el objeto de estudio (Paso 12, Figura 1.2). Esta exploración ayuda a identificar cuáles son los resultados relevantes para el campo y prever la forma de la respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio. Posteriormente, se procede a la redacción de los resultados y discusión de hallazgos (Paso 13, Figura 1.2) para, acto seguido, continuar con las secciones de introducción, conclusiones, resumen y referencias (Paso 14, Figura 1.2). El paso final implica volver a leer y revisar el documento a fin de asegurar que cumple con los estándares de calidad (Paso 15, Figura 1.2).

### 3.1.1. Base de datos

En los últimos cinco años, debido a la expansión de los programas de mentoría social (Mes- tres *et al.*, 2021; Preston *et al.*, 2019), los estudios empíricos que examinan el impacto de este método de intervención han ido creciendo en paralelo a dicha expansión. Sin embargo, la mayoría de los metaanálisis y de las revisiones de literatura existentes hasta el momento no recogen la bibliografía novedosa y se centran en evaluaciones de programas desarrollados hace más de diez años (por ejemplo, Raposa *et al.*, 2019; DuBois *et al.*, 2011, 2002a). Para actualizar el conocimiento que se tiene sobre los diferentes enfoques evaluativos que se están llevando a cabo, así como las herramientas y experiencias encaminadas a determinar la calidad de los programas, se consideró toda aquella información que fue publicada en la última década (entre 2010 y 2020, ambos incluidos). Para alcanzar un análisis completo, y con el fin de abordar estudios realizados a escala global, no se aplicaron limitaciones geográficas, lo que permitió observar diferentes fórmulas y estrategias de evaluación de programas en un amplio espectro de estudio de casos.

La metodología se basó en una exhaustiva revisión bibliográfica en las siguientes bases de datos: Scopus, Google Scholar y Web of Science (WoS). Las búsquedas se realizaron con el término «*Mentoring*» por separado o combinándolo con otras palabras que hicieran hincapié en la relación de mentoría y su calidad de acuerdo con distintos factores, como la frecuencia de contacto o la duración del emparejamiento, entre ellas «*Match closure*» o «*Relationship endings*»; aludieran a los menores y jóvenes como destinatarios de este método de intervención, por ejemplo «*Youth-Mentoring*»; y tuvieran que ver con la evaluación de los programas de mentoría, también a largo plazo, como fueron «*Evaluation*», «*Assessment*» o «*Longitudinal research*». Con base en las palabras clave identificadas, se definió una secuencia de búsqueda más compleja utilizando los operadores booleanos AND/OR y el carácter comodín (\*) para encontrar cualquier palabra en su forma singular o plural. Por ejemplo, una secuencia de búsqueda resultante fue: (*Youth-Mentoring* AND *assesment*) OR (*Youth-Mentoring* AND *evaluation*). Esta cadena de consulta se adaptó a cada una de las palabras clave, lo que resultó en una configuración de búsqueda muy exhaustiva por cada base de datos bibliográfica utilizada.

### 3.1.2. Criterios de selección

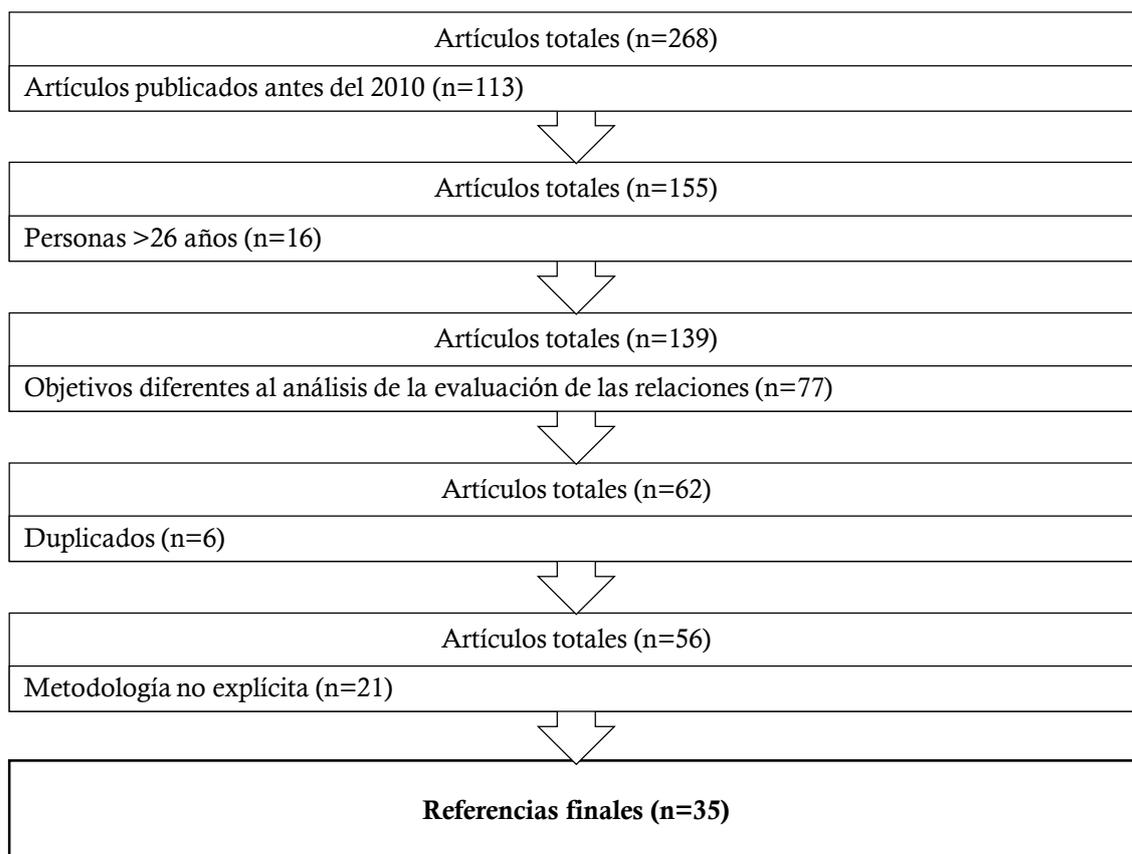
La búsqueda se limitó a las fuentes publicadas en las bases de datos habituales, lo que excluyó la literatura gris de la síntesis de investigaciones. Las fuentes de documentación gris hacen referencia a estudios de distribución limitada —no incluidos en sistemas computarizados para el almacenamiento y recuperación de información bibliográfica—, como tesis y tesinas,

informes de investigación inéditos, artículos en revistas poco conocidas, actas de congresos, informes técnicos y otros documentos fuera de los libros y las revistas seriadas (Conn *et al.*, 2003). La literatura gris no suele estar revisada por pares ni ajustarse necesariamente a las normas de control bibliográfico, por lo que puede plantear problemas de validez. Este es el motivo principal por el que la literatura gris no se incluyó en esta revisión sistemática.

Los criterios empleados para la selección de los artículos fueron: (a) aquellos estudios disponibles en texto completo, publicados después del 2010; (b) las características de los tipos de programa de mentoría social evaluados —mentoría uno a uno, grupal, entre pares o programas denominados *Youth-Initiated Mentoring*—; (c) la población destinataria —adolescentes y jóvenes menores o iguales a 26 años en riesgo de exclusión social—; y (d) los métodos empleados para evaluar la calidad de la relación de mentoría, ya estuvieran basados exclusivamente en ensayos controlados y aleatorizados o en otras técnicas de investigación cuantitativas, cualitativas o mixtas. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: (a) los artículos que no pertenecen específicamente al área de interés de la mentoría social, cuyos objetivos disienten al análisis de la evaluación de las relaciones; (b) los que poseen metodologías incompletas o poco explícitas; y (c) los escritos en idiomas diferentes al inglés.

Conforme a los criterios de inclusión y exclusión, se diseñó un formulario de extracción de datos como herramienta para revisar la información de los artículos. Cada uno fue codificado en múltiples categorías: (1) características del estudio —autor(es), año de publicación y país—; (2) rasgos de la población —edad, sexo, raza/etnia y nivel de riesgo—; (3) tipo de mentoría —uno a uno, grupal, entre pares o *Youth-Initiated Mentoring*—; (4) características del método de investigación —tamaño de muestra y diseño—, y (5) resultados. En la búsqueda inicial se identificaron 268 artículos. Después de eliminar los estudios publicados con anterioridad al año 2010 ( $n = 113$ ) y aquellos cuya muestra estaba compuesta por personas mayores de 26 años ( $n=16$ ), quedaron 139. Tras desechar los artículos con objetivos diferentes a la evaluación de las relaciones de mentoría ( $n=77$ ) y duplicados ( $n=6$ ), el número de artículos se redujo a 56, de los cuales 21 fueron descartados por presentar una metodología inespecífica. En total se analizaron 35 evaluaciones de programas de mentoría, el 65.7% publicadas en los últimos cinco años. Algunos de estos trabajos son metaanálisis que recogen otras 203 evaluaciones. Por lo tanto, el corpus analítico del que parte esta revisión bibliográfica es de unas 238 evaluaciones, lo que permite examinar la diversidad de modelos de mentoría que existen, así como la pluralidad metodológica presente en la literatura científica. El resumen de la selección de estudios se muestra en un diagrama PRISMA (Figura 1.3).

Figura 1.3 Diagrama PRISMA del proceso de selección de los artículos



Fuente: Elaboración propia.

Treinta y cinco estudios con 164.823 jóvenes<sup>2</sup> implicados cumplieron los criterios de selección y se incluyeron en el análisis.

### 3.2. Diseño pretest-postest de un solo grupo

Tras la revisión sistemática de la literatura, se analizó el impacto del programa de mentoría Ruiseñor, dirigido a favorecer la inclusión social, cultural y lingüística de menores de origen inmigrante de las escuelas e institutos de Barcelona, Tarragona, Gerona, Guipúzcoa y Navarra. La evaluación de determinados aspectos del proyecto se realizó mediante un diseño pretest-postest de un solo grupo no aleatorizado (Campbell y Stanley, 2011, Dimitrov y Rumrill, 2003), con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información y la segunda sobre las dimensiones de estudio que se consideraron relevantes para la evaluación. En concreto, se evaluaron aspectos relacionados con la salud mental del mentorado, su autoestima y satisfacción vital, además de sus percepciones de apoyo social y discriminación racial en su proceso de integración en la nueva comunidad.

El estudio se basó en un diseño cuasiexperimental, considerado como alternativa al experimento de asignación aleatoria en aquellas situaciones donde se carece de control experimental total (Campbell y Stanley, 2011). Este es un diseño de investigación ampliamente

<sup>2</sup> El número total de participantes no incluye las muestras de los estudios de DuBois *et al.* (2011) y Stumbo *et al.* (2010), puesto que los autores no especifican la cifra de jóvenes implicados.

utilizado en las ciencias sociales y la psicología, en contextos naturales alejados del laboratorio, especialmente cuando se quiere comprobar los efectos de un tratamiento terapéutico o de un programa de intervención social (Ballkuerka y Vergara, 2002). Los diseños cuasiexperimentales, también llamados de control parcial (Van Dalen y Meyer, 1971) o no aleatorizados (Anderson *et al.*, 1980), persiguen el mismo objetivo que los diseños experimentales, esto es, el establecimiento de relaciones causa-efecto; sin embargo, el requisito de la asignación aleatoria no se cumple y las amenazas a la validez interna se incrementan.

La asignación al azar (aleatorización) de los participantes a grupos de tratamiento o de control garantiza, dentro de límites estadísticos conocidos, la equivalencia de los grupos antes de la intervención ( $O_1$ ); por ende, la ausencia de aleatorización en este estudio impidió hacer afirmaciones generalizables a los programas de mentoría dirigidos a menores de origen inmigrante en otros contextos donde se desarrollan, y que definen, por consiguiente, otros escenarios de investigación. En ausencia de aleatoriedad se tomaron medidas pretest-postest de un solo grupo. Este método permitió comparar los resultados antes y después de participar en el programa de mentoría, cuya duración fue de seis meses, utilizando como variables de control el sexo y la edad.

**Tabla 1.2** Diseño pretest-postest de un solo grupo no aleatorizado

Grupos	Sujetos	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
1	158	No azar	$O_1$	X	$O_2$

Fuente: elaboración propia. Esquematización según la notación clásica de Campbell y Stanley (2011).

Para averiguar si el programa tuvo efectos en los menores, se realizaron pruebas de *Wilcoxon (Z)*, un procedimiento estadístico de significancia no paramétrico equivalente a la *t* de *Student*. El motivo por el que se utilizó esta prueba fue porque las distribuciones no cumplieron con los criterios de normalidad y homocedasticidad, además de sustentarse en submuestras pequeñas. Además, la mayoría de las mediciones que se tomaron corresponden a variables ordinales con pocos rangos, lo que hace doblemente aconsejable la utilización de pruebas no paramétricas. Para cada una de las pruebas *Z* se calculó la *d de Cohen* como coeficiente del tamaño del efecto (Fritz *et al.*, 2012; Cohen, 2008). Todos los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS IBM versión 21.0.

### 3.2.1. Muestra

El estudio contó con una muestra de 158 estudiantes, de entre 8 y 15 años ( $M = 12.17$ ,  $DT = 1.79$ ), de los cuales 79 (50%) eran chicas. Los participantes reportaron diferentes procedencias, aunque la mayoría provenía de Marruecos, Honduras, Gambia, India o República Dominicana. El 61% eran inmigrantes de primera generación y el 48% de segunda. El 17.7% llegó a España el mismo año en el que inició su participación en el programa (en 2018); el 19.6%, durante el 2017; el 11.4%, entre 2014 y 2016; y el 13.3%, hace más de cinco años (entre 2007 y 2014). En el momento de la realización del estudio, el 51.3% de los menores vivía en un hogar nuclear con sus padres; el 12%, en un hogar con más de dos núcleos (con familia extensa); el 19.6%, en una familia monoparental; el 3.8%, con abuelos u otros parien-

tes; y el 12.7%, en un hogar monoparental, pero con otros parientes.

El programa comenzó al inicio del curso escolar 2018-2019 y los resultados de los mentorados fueron observados durante el mismo curso. Antes de proceder a la evaluación, se entregaron los consentimientos informados para cada padre/madre y/o tutor legal y sólo tras la obtención de los permisos correspondientes se realizó la administración de los tests.

### 3.2.2. Variables del estudio

*Youth Environment Stressors Index* (Raposa *et al.*, 2016). Mide los factores estresantes en el entorno. El instrumento recoge las puntuaciones conjuntas de los siguientes ítems, los cuales hacen todos referencia al último año: «Alguien cercano a mí murió»; «Me mudé o cambié de casa»; «Me cambié de escuela»; «Un amigo íntimo se mudó»; «Me molestaron o acosaron en la escuela o en el vecindario»; «Mis padres se separaron o se divorciaron»; «Mi madre/padre o tutor/a legal dejó de trabajar o perdió el trabajo»; «Mi hermano/a abandonó la escuela». Cada ítem tiene cuatro alternativas de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo.

Como indicadores de factores estresantes se utilizaron las siguientes preguntas: a) «¿Te has sentido asustado sin razón aparente?» —con respuestas 0 = No, 1 = Sí, algunas veces, 2 = A menudo; b) «¿Te has sentido bloqueado para hacer las cosas?» —con respuestas 0 = No, 1 = Sí, algunas veces, 2 = A menudo.

*Cultural Mistrust Index* (Benkert *et al.*, 2006). Estima la desconfianza cultural, a partir de la suma de los siguientes ítems: «Debes sospechar desde el principio [de los autóctonos]»; «Puedes confiar en ellos [en los autóctonos] como miembros de tu grupo»; «Tienden [los autóctonos] a cumplir menos sus promesas»; «Tienden [los autóctonos] a ser honestos con nosotros»; «Tienden [los autóctonos] a decir una cosa y hacer otra»; «Debes ser cauteloso con lo que dices porque [los autóctonos] lo usaran contra ti»; «Suelen [los autóctonos] cumplir su palabra»; «Tienden [los autóctonos] a sentirse superiores a nosotros». Los ítems puntúan, en una escala tipo Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Este índice se elaboró a partir de la propuesta contenida en Benkert *et al.* (2006), que utilizaron un instrumento más extenso con una consistencia interna elevada (alfa de Cronbach = 0.89). El alfa de Cronbach obtenido en nuestro estudio es igualmente de 0.89.

*Social Support Index* (Wang y Eccles, 2012). Evalúa el apoyo social percibido, resultado de la suma de las puntuaciones de los ítems siguientes: «Tengo apoyo social de los maestros»; «Tengo apoyo social de los amigos»; «Tengo apoyo social de los padres/tutores»; «Tengo apoyo social fuera de la familia y de la escuela». Todos los ítems se categorizaron de la misma forma: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Moderadamente en desacuerdo; 4 = Neutral; 5 = Moderadamente de acuerdo; 6 = de acuerdo; 7 = Muy de acuerdo. Este índice se elaboró a partir de diversas escalas utilizadas por Wang y Eccles (2012), como la *Teacher Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.80), la *Peer Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.82) y la *Parent Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.77). En este estudio, el valor del coeficiente alfa de Cronbach es de 0.53.

*Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965). Mide la autoestima. La escala está compuesta por 10 ítems que reflejan sentimientos generales de autopercepción. La mitad de los enunciados de la escala se encuentran redactados en sentido positivo: «Siento que valgo la pena, al menos en el mismo plano que los demás»; «Siento que tengo buenas cualidades»; «Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas»; «En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a»; y la otra mitad, en sentido negativo: «En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso»; «Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso/a»; «Ojalá pudiera tener

más respeto por mí mismo/a»; «A veces me siento inútil»; «A veces pienso que no soy nada bueno/a». Para cada afirmación existen cuatro opciones de respuesta, tipo Likert: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo. Las pruebas psicométricas de la escala presentadas por Rosenberg (1965) reflejaron un coeficiente de reproducibilidad de 0.92, lo que indica una excelente consistencia interna. La fiabilidad test-retest durante un período de 2 semanas reveló correlaciones de 0.85 y 0.88. En este estudio, el índice de consistencia interna o alpha de Cronbach es de 0.73.

*Academic Self-Efficacy Index* (Owen y Froman, 1988). Mide la autoeficacia académica y se compone de los siguientes ítems: «Siento que me va bien en la escuela»; «Es fácil para mí aprender la mayoría de las cosas»; «Incluso cuando estudio mucho, no puedo obtener buenos resultados en los exámenes»; «Cuando me esfuerzo, puedo aprender la mayoría de las cosas»; «Puedo sacar buenas notas incluso cuando no me esfuerzo mucho»; «No hay forma de que un estudiante como yo pueda sacar buenas notas»; «Creo que soy una persona inteligente». Cada ítem tiene cuatro categorías de respuesta: 1 = Muy falso; 2 = Más falso que cierto; 3 = Más cierto que falso; 4 = Muy cierto. En el estudio de fiabilidad realizado por Owen y Froman (1988), el coeficiente de consistencia interna fue de 0.90. En el análisis de este estudio, el alpha de Cronbach fue de 0.54.

*Cognitive Engagement Index* (Finn y Voelkl, 1993) se obtuvo sumando las puntuaciones de los siguientes ítems, todos ellos relacionados con lo aprendido en la escuela: «Disfruto aprendiendo cosas nuevas»; «Me aburro fácilmente con las tareas escolares»; «Me siento bien cuando aprendo algo nuevo, incluso cuando es difícil»; «Hago los deberes siempre que es necesario». Todos los ítems se categorizaron como: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre. Este índice fue un compuesto de las variables validadas por estudios previos, como el de Finn y Voelkl (1993), que observaron el cumplimiento/incumplimiento de estos requisitos escolares. Este índice tuvo un valor de alpha de Cronbach de 0.43.

### 3.3. Entrevistas en profundidad a mentores

En una tercera fase de investigación, se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas en profundidad a 21 mentores que participaron en el programa de mentoría Ruisseñor. El propósito principal de este estudio fue recoger las percepciones personales de los voluntarios con respecto a los factores que pueden influir en el desarrollo y mantenimiento de una relación de mentoría. La evidencia de investigación indica que los mentores desempeñan un papel activo en la construcción de un vínculo satisfactorio con el menor (Parra *et al.*, 2002). Por ejemplo, se ha observado que los mentores de mayor éxito son los que cuentan con experiencia previa en roles de ayuda (Raposa *et al.*, 2019; Raposa *et al.*, 2016; DuBois *et al.*, 2011), que adoptan un estilo flexible de mentoría (Karcher y Nakkula, 2010; Morrow y Styles, 1995) y que tienen un fuerte sentido de autoeficacia en relación con su capacidad de hacer un buen trabajo como mentores (Karcher *et al.*, 2005). Algunos estudios demuestran que, si bien la presencia de este adulto solícito suele contribuir a reducir la conducta delictiva entre los menores y ayudar a mejorar su rendimiento académico, sus actitudes hacia la escuela y sus competencias sociales (por ejemplo, Tierney *et al.*, 2005; Herrera *et al.*, 2013, 2011; Parra *et al.*, 2002); hay considerables variaciones en el impacto de las relaciones (Christensen *et al.*, 2020; Raposa *et al.*, 2019; DuBois *et al.*, 2002a). La mentoría no sirve para todos los menores y existen casos (entre un 30 y un 50%) en los que las parejas mentor-joven duran poco (DuBois y Keller, 2017). Cuando se produce una interrupción anticipada de la mentoría, ésta puede tener consecuencias perjudiciales en relación con algunos

resultados clave, tales como deterioro de la autoestima y bajas calificaciones escolares (Spencer *et al.*, 2017). Sin embargo, la literatura científica que presta atención a las experiencias negativas de mentoría, como el conflicto o la decepción, es limitada. Este trabajo pretende contribuir a paliar este vacío y mejorar la comprensión de los obstáculos que enfrentan los mentores durante su esfuerzo por construir la confianza e implementar una relación positiva con el menor.

### 3.3.1. Muestra

Se entrevistó a 21 mentores (71.4% mujeres), con un rango de edad entre los 18 y 23 años ( $M = 20.24$ ,  $DT = 1.26$ ), matriculados en universidades participantes en el programa de mentoría Ruiseñor de las regiones de Gerona y Guipúzcoa (Tabla 1.3).

Las entrevistas se realizaron entre mayo y septiembre de 2019, poco tiempo después de que los mentores hubieran finalizado su relación de mentoría. Cada entrevista tuvo una duración de 30 a 90 minutos, se audiograbó con el consentimiento de los participantes y se transcribió para su posterior análisis. Los mentores fueron informados previamente sobre la naturaleza y propósito de la investigación y firmaron un consentimiento informado en el que se detallaba la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento y se garantizaba la confidencialidad y difusión anónima de los datos. En este sentido, los nombres de las personas que aparecen en este trabajo están cambiados por un seudónimo.

**Tabla 1.3** Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

Mentor	Sexo	Edad	País de origen	Estudios
Alba	M	19	España	Magisterio
Albert	H	21	España	Química
Aida	M	20	España	Derecho
Amal	M	22	Marruecos	Enfermería
Clàudia	M	20	España	Contabilidad y finanzas
Fátima	M	19	Marruecos	Trabajo social
Fatoumata	M	21	España	Enfermería
Génesis	M	20	Honduras	Psicología
Hanne	M	21	España	Psicología
Josep	H	23	España	Administración y Dirección de Empresas
Joseba	H	19	España	Psicología
Judit	M	20	España	Biotecnología
Leila	M	21	España	Enfermería
Marc	H	19	España	Química
Maialen	M	18	España	Educación social
Mikel	H	22	España	-
Nahia	M	19	España	-
Raluca	M	21	España	Derecho
Soumaya	M	21	España	Filosofía
Waba	M	19	España	Turismo
Yousef	H	20	España	-

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se apoyaron en un guion semiestructurado sobre aspectos relativos al establecimiento y mantenimiento de la relación de mentoría, tomando en cuenta las expectativas que tenían los mentores antes de iniciar su participación en el proyecto, la conexión que desarrolló con el menor y la percepción sobre su papel clave en la vida de éste.

### 3.3.2. Análisis

A partir del paradigma de la Teoría Fundamentada, se llevó a cabo un análisis de contenido, basado en la lectura sistemática como instrumento de recogida de información. Una característica del análisis de contenido es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente la producción de los datos con su interpretación (Andreu-Abela, 2002), de modo que hace compatibles el rigor científico con una comprensión contextualizada del fenómeno objeto de estudio.

El análisis de contenido se realizó siguiendo una estrategia de codificación abierta y flexible, adaptada del procedimiento propuesto por Deterding y Waters (2021). Durante este proceso, se utilizó el *software* Atlas.ti, que permite segmentar texto, codificar, escribir memos o dibujar diagramas de apoyo. La codificación abierta se realizó mediante la lectura y revisión cuidadosa de las entrevistas, lo que llevó a agrupar códigos y crear categorías. Como norma, se comienza con una completa transcripción de la entrevista y se continúa con el análisis del texto, línea a línea, a fin de identificar palabras clave. El segundo paso dentro de este proceso fue clasificar los códigos en ejes temáticos, en lo que se denomina como codificación axial. Finalmente, del análisis e interpretación emergieron cinco categorías analíticas, establecidas a partir de la revisión teórica sobre las expectativas de los participantes: (1) falta de motivación del mentorado, (2) expectativas no cumplidas, (3) subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación, (4) interferencia familiar y (5) dificultad para establecer límites.

### 3.4. Implementación tecnológica para la evaluación de la mentoría social

Con el fin de mejorar los procesos de supervisión continua de las parejas de mentoría, se diseñó un sistema de recogida y sincronización de datos al instante —de *crowdcasting*, en palabras de Salganik (2018)— conectado a la aplicación digital Messagenes, cuyo desarrollo se enmarca en el contexto del proyecto APPLYing Mentoring.

La aplicación Messagenes reproduce la funcionalidad que hoy día es ofrecida por las redes sociales. El mentor, mediante un espacio virtual organizado, comparte experiencias en forma de texto y vivencias multimedia ocurridas durante sus reuniones con el menor. Cada publicación en esta *Newsroom* se llama «tarjeta de historias» y es accesible al personal del programa, lo que aumenta la transparencia de los encuentros y contribuye a flexibilizar la evaluación rigurosa de las parejas. Cuando el mentor envía una «tarjeta de historias» se ve conducido por la aplicación a rellenar una «tarjeta de datos» —o *datacard*— en forma de cuestionario sobre aspectos concretos de la última reunión con el menor. Los datos generados, que se compilan por defecto en resúmenes gráficos y tablas, pueden ser descargados por el personal técnico de los programas en distintos formatos. Esta prestación permite el ahorro en tiempo y personal necesario para realizar tareas de registro de información —*data entry*— como la codificación o tabulación, ya que se realizan de manera automática y simultánea por el *software* de la aplicación.

#### 3.4.1. Diseño de la app

El *software* fue diseñado conjuntamente por el equipo de investigación y el personal técnico

de seis programas de mentoría, que trabajan con más de 300 menores en 25 localidades y 40 centros educativos. Después de realizar una prueba piloto durante el curso académico 2017-2018, se organizó un taller participativo de tres horas con 15 mentores y 15 mentorados sobre cómo se podría mejorar el cuestionario, reducir la información irrelevante y fomentar la usabilidad de la aplicación digital. La versión final de las *datacards* se utilizó en la edición 2019-2020 del programa Ruiseñor y la experiencia de implementación en la Universidad de Girona (siete meses) es la que se presenta en este estudio. Finalizada esta primera prueba, se llevaron a cabo dos seminarios con técnicos de seis programas de mentoría para debatir una serie de interpretaciones posibles de los datos sobre aspectos clave de las relaciones: por ejemplo, sobre el aumento o disminución de incidencias durante la vigencia del emparejamiento, sobre la percepción de la calidad general de las relaciones o sobre el grado de conversaciones significativas con los menores. En esta tesis, sólo se recogen aquellas variables en las que hubo un consenso generalizado y explícito acerca de las causas que explicaban sus fluctuaciones a lo largo del tiempo.

#### 3.4.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 131 mentores y 132 mentorados. Éstos últimos (59.1% chicas) tenían entre 8 y 16 años ( $M = 20.24$ ,  $DT = 1.26$ ) y reportaron procedencias muy diversas, si bien la mayoría era de Marruecos, Honduras, Colombia, China o Gambia. En el caso de las personas mentoras, éstas eran casi todas estudiantes universitarias, principalmente mujeres (84.8%)<sup>3</sup>. El 38.9% estudiaba Ciencias Sociales y de la Educación y el 28.2% Ciencias, Enfermería o Medicina. El resto cursaba otras carreras universitarias como Filosofía, Derecho, Turismo, Biología, Ciencias Ambientales o Comunicación.

#### 3.4.3. Variables de análisis

*Índice de la calidad de la relación.* Adaptación reducida de la *Mentor Quality Relationship Scale* (Rhodes *et al.*, 2017), que mide la calidad de la relación de mentoría autopercebida por el mentor. Esta nueva versión se compone de ocho ítems, de los cuales la mitad están formulados en términos positivos y la otra mitad en términos negativos. Los ítems compuestos por aseveraciones positivas indican que la relación de mentoría es satisfactoria: «Los encuentros se me están haciendo cortos»; «Me siento cercano/a a mi mentorado/a»; «Estoy disfrutando de la experiencia de ser mentor/a»; «Mi mentorado/a ha hecho mejoras desde que comenzamos». Por el contrario, los ítems negativos señalan la presencia de dificultades en el desarrollo de una relación de apoyo: «Algunas veces no sabemos de qué hablar»; «Tengo dificultades para conciliar la mentoría con otras actividades»; «A veces me siento frustrado/a porque no veo cambios en mi mentorado/a»; «Tengo la sensación de que mi mentorado/a podría estar haciendo otra actividad que le motivara más». Cada respuesta positiva equivale a 1 punto y cada respuesta negativa a -1, con un rango de posibles puntuaciones que oscila entre -4 y +4 (-4 = relación de mentoría problemática; +4 = relación de mentoría excepcional). Para simplificar la interpretación de los datos, éstos se recodificaron en una escala de 0 a 1, donde 0 es el peor índice de calidad de la relación y 1 el mejor.

*Número de incidencias semanales.* Según DuBois y Neville (1997), las parejas que consiguen establecer un vínculo emocional han sufrido menos dificultades en la relación de mentoría, como son las discusiones o los desacuerdos. Sobre esta base, después de cada encuentro, se les preguntó a los mentores qué valoración hacían de la reunión con el menor. Éstos

---

<sup>3</sup> La adscripción voluntaria en programas de mentoría para jóvenes suele ser mayor entre las mujeres (Raposa *et al.*, 2017), llegando a superar en ocasiones el 70% (por ejemplo, Herrera *et al.*, 2011).

podían elegir entre cinco alternativas de respuesta: «Fue muy mal»; «No fue muy bien»; «Ni bien, ni mal»; «Bien»; «Muy bien». Las dos primeras —«Fue muy mal» y «No fue muy bien»— fueron registradas por la aplicación digital como incidencias. Seguidamente, los mentores debían responder si habían sufrido inconvenientes para citarse con el menor. En este caso, el voluntario podía elegir entre cuatro opciones de respuesta: «No»; «Sí, él/ella llegó tarde»; «Sí, yo llegué tarde»; «Sí, ha sido muy difícil encontrarme con él». Esta última se registró como incidencia.

*Tipos de mentoría.* De acuerdo con investigaciones recientes (Deutsch *et al.*, 2017) que demuestran los beneficios de combinar la mentoría de uno a uno con encuentros en grupo, se añadió un ítem al cuestionario sobre quién participó en la última reunión con el menor. Este ítem tiene cinco opciones de respuesta: «Sólo nosotros dos»; «Hicimos una actividad conjunta con otros mentores/as»; «Hicimos una actividad con alguno de sus familiares»; «Participamos en una actividad organizada por un equipo del programa»; «Hicimos una actividad con gente de mi entorno (amigos/as o familiares míos)».

*Grado de conversaciones significativas.* La cercanía y, más en concreto, las conversaciones significativas entre el mentor y el mentorado son señal del éxito del emparejamiento, puesto que se relacionan con mayores cantidades percibidas de apoyo y una mayor probabilidad de que el menor mencione al más mayor como adulto significativo en su vida (DuBois *et al.*, 2002b). Conforme a esto, para calcular en qué grado se mantuvieron charlas significativas sobre las preocupaciones del menor, se añadió una pregunta en formato tipo Likert de cinco alternativas de respuesta que estiman el tiempo dedicado durante el encuentro: 0 = No tuvimos en este encuentro; 1 = Menos de la mitad del tiempo; 2 = La mitad del tiempo; 3 = La mayoría del tiempo; 4 = Durante todo el encuentro. El concepto de conversaciones significativas que se emplea en este trabajo es una adaptación de la medida utilizada por Bayer *et al.* (2015) en su estudio sobre el efecto moderador de la cercanía emocional en los resultados de la práctica de la mentoría.

*Temas de conversación.* La bibliografía de investigación alude a los temas de las conversaciones como un elemento sustancial de la mentoría, dado que permiten trabajar objetivos específicos (por ejemplo, Monjaras-Gaytan *et al.*, 2021). Los programas cuyas parejas mantienen centrada la atención en los objetivos fijados al inicio de la relación han demostrado mejores resultados que aquellos sin un enfoque concreto (Christensen *et al.*, 2020). A fin de identificar los asuntos que se trabajan durante las reuniones, se añadió un ítem sobre los temas de conversación que fueron surgiendo en los momentos de encuentro con el menor. Las opciones de respuesta a este ítem son ocho: «De sus intereses educativos y de futuro»; «De cómo se siente aceptado/a en la escuela o en el entorno»; «De las diferentes visiones culturales que existen, como hacer respetar sus propias visiones así como las de los demás»; «De las desigualdades y la injusticia social»; «De las desigualdades de género»; «De la relación con sus padres/tutores o familiares»; y «Ninguno de los temas anteriores».

*Actividades generadoras de capital cultural y social.* Los estudios han demostrado que unos programas satisfactorios de mentoría pueden mejorar la accesibilidad a redes de capital cultural y social de los adolescentes en situación de vulnerabilidad (Raithelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018). Para conocer qué actividades podían favorecer la red de apoyo social de los menores se incluyeron en las *datacards* los siguientes ítems: «Identificación de los profesores/as que le pueden ayudar en la escuela o en el instituto»; «Conversaciones sobre cómo pedir ayuda a diferentes personas de su entorno»; «Identificación de los objetivos educativos y búsqueda de información»; «Visita a una persona que trabaje o estudie en algo que le motive». Y a fin de identificar qué actividades podían fomentar el capital cultural de los adolescentes

se emplearon los siguientes ítems: «Visitar un museo»; «Ir a un acto cultural conectado con aquello que están estudiando en la escuela o instituto»; «Ir a un acto cultural conectado con los intereses del mentorado/a»; «Ir a la biblioteca»; «Resolver dudas sobre deberes». Estos ítems también permiten recopilar información sobre en qué medida se llevan a cabo actividades de educación informal que puedan estar relacionadas con el desarrollo de estos recursos y apoyos sociales.

### 3.5. Limitaciones

Este trabajo presenta algunas limitaciones metodológicas, especialmente a causa de dos factores. En primer lugar, se trata de una muestra relativamente pequeña que, aunque puede ser útil cuando se trata de evaluar los efectos de la mentoría social, no representa a toda la población inmigrante que ha experimentado estos procesos. Los participantes en este estudio tampoco constituyen un barrido total de las áreas geográficas donde se desarrolla el programa Ruiseñor, debido a lo cual no se pueden extrapolar estos resultados a los mentorados que participan desde otras universidades alrededor de Europa (Suecia, Noruega, Austria, Suiza, etc.) y África (Ghana). En segundo lugar, la muestra no se seleccionó aleatoriamente, sino sobre la base de criterios de selección específicos. Más en concreto, los datos se recopilaron de mentores y mentorados que participaron en un modelo de mentoría basado en la comunidad, de uno a uno y con parejas del mismo sexo. Esto limita la generalización de los resultados a otros tipos de programas dirigidos a la inclusión social de menores inmigrantes.

Además de estas limitaciones, es importante tener en cuenta que el uso de cuestionarios de autoinforme estructurados en escala tipo Likert puede constituir en sí mismo una limitación, en la medida en que los participantes aplican sus propios significados e interpretaciones. Si bien esta técnica permitió explorar los efectos de la mentoría a corto plazo —inaccesibles a la observación directa—, el uso de este método impidió que surgieran categorías emergentes de análisis, nuevas o no previstas que aportaran información novedosa acerca de los resultados de la mentoría y motivaran un proceso de investigación cíclico y recurrente respecto al análisis de los programas y sus efectos. El diseño pretest-postest de un solo grupo, con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información y la segunda sobre las dimensiones de estudio, fortaleció la confiabilidad de los hallazgos; si bien, una limitación añadida que podría explicar el impacto moderado de la mentoría es el poco tiempo que dispone este estudio entre el pre y el postest. Algunas investigaciones indican que el tiempo mínimo para que se pueda construir un vínculo emocional que deje huella es de seis meses (Grossman y Rhodes, 2002). Asimismo, se ha demostrado que los programas ganan en capacidad de impacto cuanto más largas y de confianza son las relaciones de mentoría (Rhodes *et al.*, 2017).

Finalmente, otra limitación estuvo relacionada con el carácter cualitativo de este trabajo. La realidad de los entrevistados corresponde a una percepción que es subjetiva y que está abierta a sufrir inexactitudes, de modo que pudo haber otros factores individuales y contextuales que contribuyeron a una experiencia negativa de mentoría, aparte de los que se han identificado en este estudio. Para aumentar la validez del trabajo de investigación, se recomienda evaluar distintas perspectivas. La multiplicidad de testimonios propicia un conocimiento más completo de la realidad; si bien, hace más arduo el campo de investigación. También se plantea un cambio de estrategia en la práctica metodológica, con propuestas que integren los enfoques cualitativo y cuantitativo haciendo uso de la perspectiva multimétodo, es decir: empleando diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos y análisis para un mismo problema u objeto de estudio. El reto para la investigación de la mentoría social

es elaborar diseños de métodos mixtos que puedan recoger la naturaleza dinámica y cambiante de las relaciones, al tiempo que aportan a las organizaciones los datos empíricos necesarios para mejorar la provisión de apoyo a los mentorados.

## CAPÍTULO 2

### REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LA MENTORÍA SOCIAL DIRIGIDA A JÓVENES VULNERABLES

### SYSTEMATIC REVIEW OF EVALUATIONS OF SOCIAL MENTORING PROGRAMMES FOR VULNERABLE YOUTH

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN

*Universitat Rovira i Virgili*

ANGEL BELZUNEGUI-ERASO

*Universitat Rovira i Virgili*

ÒSCAR PRIETO-FLORES

*Universitat de Girona*

**Cómo citar/Citation:** Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481-506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>

#### **Resumen**

Este artículo ofrece una revisión sistemática de las distintas metodologías, técnicas y estrategias en la investigación evaluativa de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. Se analizan treinta y cinco evaluaciones de programas durante la década 2010-2020. Los resultados obtenidos muestran el uso mayoritario de una metodología experimental con ensayos controlados y aleatorizados. Este tratamiento metodológico se está viendo progresivamente complementado por la incorporación de investigaciones cualitativas centradas en entender la experiencia de los jóvenes dentro de ella. En base a estos resultados, se plantea la pluralidad de métodos como alternativa en el campo de la mentoría y se destaca la necesidad de contar con estudios que informen sobre la calidad del proceso.

**Palabras clave:** mentoría social, jóvenes vulnerables, evaluación, RCT, métodos mixtos

## Abstract

In this paper we conduct a systematic review of the scientific literature on the methodologies, techniques and strategies employed in evaluative research into social mentoring programmes for vulnerable youth. To do so, we analyse thirty-five evaluations of programmes published between 2010 and 2020. Our results show that most evaluations employ a methodology whose experimental design is in the form of controlled randomised trials. This methodological treatment is now being complemented by new qualitative research that reveals an interest in understanding the experience of young people within it. On the basis of these results, we propose the plurality of methods as an alternative in the field of mentoring and stress the need for studies that will provide information about process quality.

**Keywords:** social mentoring, vulnerable youth, evaluation, RCT, mixed methods

## Extended abstract

### *Background*

The expansion of social mentoring programmes has outpaced evidence showing their effectiveness. Although most of these initiatives continue to be concentrated in the United States, with more than 2.5 million volunteers involved every year (Raposa *et al.*, 2017), countries like Israel, Canada, the United Kingdom, Australia, New Zealand and, more recently, Continental Europe are beginning to incorporate mentoring projects that seek the social inclusion and well-being of the most vulnerable groups into their political agendas (Preston *et al.*, 2019). This growth suggests that there is now more knowledge with regards to which mentoring models work, under what conditions and for whom. However, the results of existing meta-analyses in the field indicate a modest impact of the programmes (Raposa *et al.*, 2019; DuBois *et al.*, 2011, 2002a). Some authors, such as Brumovská and Seidlová Málková (2020), attribute this lack of knowledge to the hegemonic use of quantitative methodologies. Studies that apply an experimental design based on tests with randomized control are usually the most common in evaluating the effects of social mentoring, although whether or not this technique is the most suitable has not been properly debated (Brady and O'Regan, 2009).

This article carries out a systematic review of the literature focused on exploring the methodological plurality present in scientific evaluations that measure the impact of social mentoring programmes aimed at vulnerable youth. Specifically, it explores the diversity of research published in the last ten years and shows the different evaluative approaches, as well as the tools and experiences aimed at determining the quality of the programmes. Two main approaches stand out: the quantitative approach, aimed at measuring the impact through statistical techniques and randomized designs; and the qualitative approach, based on interviews, focus groups and observation, which attempts to understand the nature of the dyadic relationship from individual experiences.

### *Methodology*

The quantitative systematic literature review was conducted using the procedure outlined by Pickering and Byrne (2013), a methodology that not only describes the contribution of the relevant literature, but also detects knowledge gaps that remain in this area. The selection of these studies corresponds to the last ten years—from 2010 to today—a period in which the scientific literature has grown exponentially. To find the most relevant articles that referred

to this topic, searches were carried out in *Scopus*, *Google Scholar* and *Web of Science* (WoS) with the terms “*Mentoring*” or “*Youth-Mentoring*” separately or combining them with other words such as “*Evaluation*”, “*Assessment*” or “*Longitudinal research*”.

The criteria used for the selection of the scientific articles and books focused on: a) those studies available in full text, published since 2010; b) the characteristics of the type of social mentoring programmes evaluated —one-on-one, group, peer or youth-initiated mentoring; c) the target population —adolescents and young people aged 26 or younger at risk of social exclusion; and d) the methods used to assess the quality of the mentoring relationship, whether based solely on randomized controlled trials or on other quantitative, qualitative or mixed methods. In total, thirty-five evaluations of mentoring programmes were analysed. Some of these were meta-analyses of a further two hundred and three evaluations. The analytical corpus on which this article is based therefore comprises two hundred and thirty-eight evaluations.

### *Main findings*

Results from the study showed that 93.6% of the research analysed in this literature review, taking the meta-analyses into account as well, are based on quantitative methods. Few studies used mixed methods, and even fewer only qualitative methods. In fact, half of the selected articles used experimental methods in the form of randomized controlled trials. This methodological tool can determine the mechanisms that in a mentoring programme connect cause and effect if the study subjects follow the programme to which they have been assigned randomly. In this case, the pretest-posttest design with an equivalent control group is common, which allows the results to be defined and quantified before and after receiving mentoring. One of the studies that allowed the longest time to elapse between the pre and posttest (five years) was the exploration carried out by Rodríguez-Planas (2012) of the project *Quantum Opportunity*, which is dedicated to promoting access to higher education for young people at risk of social exclusion.

The methodological homogeneity —with the predominance of quantitative methods and, more specifically, experimental designs based on randomized controlled trials— has been addressed with the incorporation of new qualitative research. In contrast to experimental and quasi-experimental methods, qualitative studies aim to understand the unfolding of relationships and the meaning they acquire over time. Some of the empirical studies reviewed based on interviews were able to document not only the end of the mentoring relationship, its causes and consequences (Spencer *et al.*, 2020, 2017), but also how social support can play a key role in the life of mentees, helping them, for example, to cope with specific situations or stressors, such as perceived discrimination in the immigrant population (Griffith *et al.*, 2019); or to access new networks of social capital that can reduce the feeling of marginality of other vulnerable groups, such as people with disabilities (Stewart *et al.*, 2011) or disadvantaged and low income urban sectors (Sánchez *et al.*, 2018, 2011).

The most frequent method of qualitative research is the interview, although many researchers prefer to integrate it in a multiple methods design; for example Singh and Tregale (2015), who combine the use of focus groups and semi-structured interviews. The use of more than one research method offers the potential for a more complex understanding of the mentoring relationship, although the combination of qualitative and quantitative strategies is rare in this field. A recent example is the study by Dutton *et al.* (2018) who, as well as combining discussion groups with the staff of the mentoring programme and questionnaires for the participants, their research design attached importance to other tools such as the use of portfo-

lios, which places emphasis on monitoring the relationship. Another method used in mentoring research is the case study which, among others, uses observation techniques and discourse analysis in order to gain a better understanding of the participants' experience (Stumbo *et al.*, 2010).

The empirical evidence shows that many and very varied relationships are forged within a particular programme, in which not all the participants manage to establish a strong affective bond with their mentor. Hence the importance of new approaches that try to understand how and why mentoring experiences differ from one another, with some yielding negative and others positive results. Ethnography as an approach allows an external observer the possibility of participating as a silent witness to the encounters, observing many different situations that would otherwise be impossible. One recent study that clearly reflects the contributions of ethnography in the field is that of Barrett Cox (2017), which highlights the way in which specific organizational structures can enable youth at risk of social exclusion to benefit from social capital networks that help them gain access to university.

### *Conclusions*

Although there is currently a considerable volume of robust evidence that attempts to explain social mentoring relationships, research is dominated by experimental design based on randomized controlled trials that, while they establish cause-effect relationships, can miss new knowledge about the process and nature of the bonds forged between mentor and mentee that can be gained through other methods. In accordance with this and in contrast to the hegemonic use of randomized controlled trials, this study proposes methodological plurality as an encouraging alternative in the field of social mentoring, although other studies are needed to identify the appropriate way to combine and integrate quantitative and qualitative methods. The future challenge for mentoring research consists in developing mixed methods designs that not only provide a quantitative and generalizable perspective, allusive to patterns that provide evidence for decision-making, but that can also include a more interpretive dimension that, on considering the subjective perspective, places attention on what the young people experience in their encounters. This methodological proposal allows us to understand the impact of social mentoring through an approach focused on processes but also on results.

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque existe una amplia variación entre los servicios prestados por los programas de mentoría, en el contexto de este artículo, la mentoría se define como un método de intervención social que fomenta la relación entre personas que de manera voluntaria se prestan para ofrecer ayuda individual a otra —*protégé*— que se encuentra en riesgo de exclusión. Como esta, en la literatura científica se recogen muchas definiciones de mentoría, todas ellas útiles y con al menos dos elementos en común: el primero, que el mentor tiene mayor experiencia que el mentorado; y el segundo, que el mentor ofrece una guía o apoyo que puede facilitar el desarrollo y las competencias personales del que lo recibe. Otras definiciones también reconocen que suele existir un vínculo emocional entre mentor y mentorado, basado en la cercanía y la confianza mutua (DuBois y Karcher, 2005).

La expansión de los programas de mentoría social ha ido por delante de la evidencia de su eficacia. Si bien los EE.UU. siguen aglutinando la mayoría de estas iniciativas, con más de 2,5 millones de voluntarios involucrados cada año (Raposa *et al.*, 2017); países como

Israel, Canadá, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y, más recientemente, Europa Continental están empezando a incorporar en sus agendas políticas proyectos de mentoría que buscan la inclusión social y el bienestar de los colectivos más vulnerables (Preston *et al.*, 2019). Este crecimiento hace suponer que ahora se tienen mayores conocimientos con respecto a qué modelos de mentoría funcionan, bajo qué condiciones lo hacen y para quién; sin embargo, los académicos sostienen que existen ciertas dificultades para entender por qué determinados programas pueden llegar a tener resultados negativos e incluso perjudiciales.

La voluntad de dar respuesta a estas lagunas de conocimiento ha hecho que los investigadores lleven a cabo nuevos estudios orientados a comprender mejor la naturaleza y el desarrollo de las relaciones, cuyas implicaciones para la eficacia de la mentoría pueden ayudar a la creación de proyectos más satisfactorios. Los resultados de los metaanálisis existentes en el campo demuestran que la mentoría suele mejorar el desarrollo emocional, académico y conductual de las personas en riesgo de exclusión social (Prieto-Flores y Feu, 2018), pero denotan un impacto modesto de los programas (DuBois *et al.*, 2011, 2002a). Las investigaciones sobre los procesos relacionales, aunque son cada vez más frecuentes y han contribuido enormemente a nuestra comprensión de las prácticas asociadas con actuaciones más eficaces, aún no han conseguido mejorar el tamaño de sus efectos (Raposa *et al.*, 2019).

Algunos autores, como Brumovská y Seidlová Málková (2020), atribuyen esta falta de conocimiento al uso hegemónico de metodologías cuantitativas. Los estudios que aplican un diseño experimental basado en pruebas con control aleatorizado suelen ser los más comunes en la evaluación de los efectos de la mentoría social, pese a que no se ha debatido a fondo que esta sea la técnica que mejor se ajuste (Brady y O'Regan, 2009). De hecho, estudios como el de Pryce *et al.* (2020) sugieren que el empleo en exceso de cuestionarios de autoinforme dificulta llevar a cabo evaluaciones más precisas, puesto que los participantes aplican sus propios significados e interpretaciones idiográficas.

Desde la investigación de Tierney *et al.* (1995) a mediados de la década de los noventa acerca del programa BBBS en los EE.UU., han sido muchos los estudios que han prestado atención al uso de metodologías de diseño experimental y han intentado replicar este tipo de evaluación. Por ejemplo, la investigación realizada por Dolan *et al.* (2011) sobre el programa Foróige, la versión irlandesa del BBBS. Esta tendencia sitúa los ensayos controlados y aleatorizados como el método por antonomasia para evaluar la mentoría social, pese a las limitaciones que algunos autores, como Deutsch y Spencer (2009), relacionan con esta técnica. Según éstas, una desventaja de los estudios de diseño experimental basados en el impacto es que puede pasar por alto la naturaleza fluida y cambiante de los factores que hacen que una relación de mentoría se malogre o tenga éxito. Esta opción metodológica, de acuerdo con las autoras, no entiende el trascurso de las relaciones y, en su defecto, mediante indicadores de entrada y salida, proporciona una instantánea de los efectos de la mentoría en un momento y tiempo concretos.

Otra de las limitaciones que se observan de los ensayos controlados aleatoriamente es que sólo explora las diferencias que pueda haber entre dos grupos —uno experimental y otro de control— en un periodo de tiempo que rara vez supera los quince meses (Prieto-Flores y Feu, 2018). Los estudios que aportan evidencias sobre los efectos de la mentoría a largo plazo son escasos. El coste elevado y la gran cantidad de tiempo que requieren hacen que pocos académicos se animen a emprender estudios de estas características, pese a las importantes implicaciones de los hallazgos, que podrían aportar nuevas evidencias acerca de la persistencia de los efectos de los programas. Los estudios longitudinales son imprescindibles para averiguar si la mentoría produce un impacto a largo plazo y si tiene consecuencias estructu-

rales en la vida de los participantes. En el contexto norteamericano, el estudio de los mentores naturales que llevaron a cabo DuBois y Silverthorn (2005), a partir de la base de datos pública sobre salud adolescente (*Add Health*), observó que los efectos continuaban más allá de la mentoría. Los autores concluyeron que los jóvenes adultos que habían tenido una relación con un mentor durante la adolescencia mostraban una mejor salud mental —autoestima y satisfacción con la vida— y mayores resultados asociados con las trayectorias académica y laboral. Sin embargo, la carencia de estudios longitudinales que lleven a cabo un seguimiento de la transición a la vida adulta de los participantes impide dar respuesta a cómo y de qué manera los efectos de los programas persisten con el paso del tiempo.

Raposa *et al.* (2018) llaman también la atención sobre los inconvenientes del uso de variables dicotómicas en evaluaciones cuantitativas de algún constructo en particular de las relaciones de mentoría. Según los autores, un problema específico es que implica respuestas forzadas. El sesgo en los instrumentos de medición es una preocupación generalizada que ha hecho inclinar la balanza hacia el uso de escalas tipo Likert, o politómicas, puesto que se asume que un mayor número de opciones de respuesta permitirá obtener mayor información del individuo. Desde su aparición, cada vez son más los investigadores que cuentan con este método para la construcción de instrumentos de evaluación (Harris y Nakkula, 2018; Rhodes *et al.*, 2017; Zand *et al.*, 2009; Rhodes *et al.*, 2005b). No obstante, un riesgo evidente de las técnicas cuantitativas es que impiden que surjan categorías emergentes de análisis —no previstas en la formulación original por el investigador— que pueden aportar información muy valiosa acerca de la naturaleza de las relaciones.

En este artículo se aborda una revisión sistemática de la literatura centrada en explorar la pluralidad metodológica presente en las evaluaciones científicas que miden el impacto de los programas de mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. En concreto, la novedad que presenta esta revisión es la exploración de la diversidad de investigaciones publicadas en los últimos diez años, centrándonos en las evaluaciones realizadas de las experiencias de mentoría. A diferencia de otras revisiones sistemáticas, en esta que presentamos aquí el 65,7% de la literatura ha sido publicada en los últimos cinco años, periodo que coincide con el aumento de los programas de mentoría social en Europa (Preston *et al.*, 2019). Los metaanálisis y las revisiones de literatura existentes hasta el momento recogen en su mayoría estudios de programas desarrollados con anterioridad al 2010, por lo que se considera necesario revisar la literatura más reciente con la idea de actualizar el conocimiento que se tiene. Por otra parte, la mayoría de estos estudios se han realizado en lengua inglesa, de modo que la publicación de este artículo en castellano supone también una novedad en sí misma. En esta revisión de la literatura se muestran los diferentes enfoques evaluativos que se están llevando a cabo, así como las herramientas y experiencias encaminadas a determinar la calidad de los programas. Se destacan dos enfoques principales: la evaluación de enfoque cuantitativo, volcada en medir el impacto a través de técnicas estadísticas y de diseños aleatorizados, y la evaluación de enfoque cualitativo, basada en entrevistas, grupos focales y observación, que trata de entender la naturaleza de la relación diádica a partir de las experiencias individuales. Por último, se concluye con una serie de reflexiones que permiten diagnosticar los retos y limitaciones que definen los actuales métodos de evaluación, así como posibles líneas de acción para el avance de la mentoría social en este campo.

## 2. MÉTODO

Para desarrollar esta revisión sistemática de literatura se ha utilizado la SQLR, una metodo-

logía que no sólo permite describir la contribución de la literatura relevante, sino también detectar los vacíos teóricos o huecos de conocimiento que quedan por analizar. Su método sencillo de categorización aporta información organizada sobre en qué lugares existen datos, en qué países se están desarrollando los estudios empíricos, en qué años o qué metodologías se utilizan más en las investigaciones sobre un tema específico (Pickering y Byrne, 2013).

La SQLR es un sistema que comprende una serie de pasos interrelacionados (Pickering y Byrne, 2013). En primer lugar, a partir de las preguntas de investigación, y teniendo en cuenta las posibles variaciones ortográficas y sinónimas, se definieron las palabras clave (*keywords*) que más se ajustaban a la temática del estudio. Estos términos de búsqueda permitieron reunir artículos científicos sobre un mismo tema en índices y bases de datos bibliográficas. Una vez concluida esta tarea, se realizó la lectura de los documentos para determinar su pertinencia y desechar los que no se ajustaban al objeto de estudio. El siguiente paso consistió en crear una base de datos, mediante una hoja de cálculo Excel, que permitió compilar y gestionar de forma homogénea la información de todos los artículos seleccionados. En esta base de datos se introdujeron las referencias bibliográficas por filas y se categorizaron en columnas de acuerdo a las variables relevantes para el análisis, como el método de investigación utilizado, las características de la muestra o la ubicación geográfica del estudio empírico. A continuación, con el fin de probar el formato de extracción de datos, se llevó a cabo un ensayo previo, consistente en introducir y analizar el 10% de todos los artículos encontrados. Este ejercicio permitió revisar las categorías definidas por si fuera preciso una modificación en la base de datos. Una vez completado este proceso, se introdujeron todos los artículos y se analizaron los datos resultantes mediante resúmenes cuantitativos y/o gráficos y la selección y categorización de la información.

### 2.1. Base de datos

En los últimos años, debido al creciente número de programas de mentoría, han emergido cuantiosas investigaciones científicas que se han centrado en examinar los efectos de este método de intervención en la inclusión social de las personas en riesgo. El presente artículo explora los enfoques evaluativos, así como las técnicas y recursos metodológicos, que existen para medir la calidad de las relaciones.

La selección de estos estudios científicos corresponde a los últimos diez años —desde 2010 hasta la actualidad—, en los que la bibliografía científica ha crecido exponencialmente. Para alcanzar un análisis exhaustivo, y con el fin de abordar estudios realizados a escala global, no se han aplicado limitaciones geográficas, lo que ha permitido observar diferentes fórmulas y estrategias de evaluación de programas en un amplio espectro de estudio de casos. Para ajustar la selección de artículos referentes a este tema, se llevaron a cabo búsquedas en *Scopus*, *Google Scholar* y *Web of Science* (WoS) con el término «*Mentoring*» por separado o combinándolo con otras palabras que hicieran hincapié en la relación de mentoría y su calidad de acuerdo con distintos factores, como la duración o la frecuencia de los encuentros; aludieran a los adolescentes y jóvenes como destinatarios de este método de intervención, por ejemplo «*Youth-Mentoring*»; y tuvieran que ver con la evaluación de los programas de mentoría, también a largo plazo, como fueron «*Evaluation*», «*Assessment*» o «*Longitudinal research*». En base a las palabras clave identificadas, se definió una secuencia de búsqueda más compleja utilizando los operadores booleanos AND/ OR y el carácter comodín (\*) para encontrar cualquier palabra en su forma singular o plural. Por ejemplo, una secuencia de búsqueda resultante fue: (Youth-Mentoring AND assessment) OR (Youth-Mentoring AND evaluation). Esta cadena de consulta se adaptó a cada una de las palabras clave, lo que resultó en

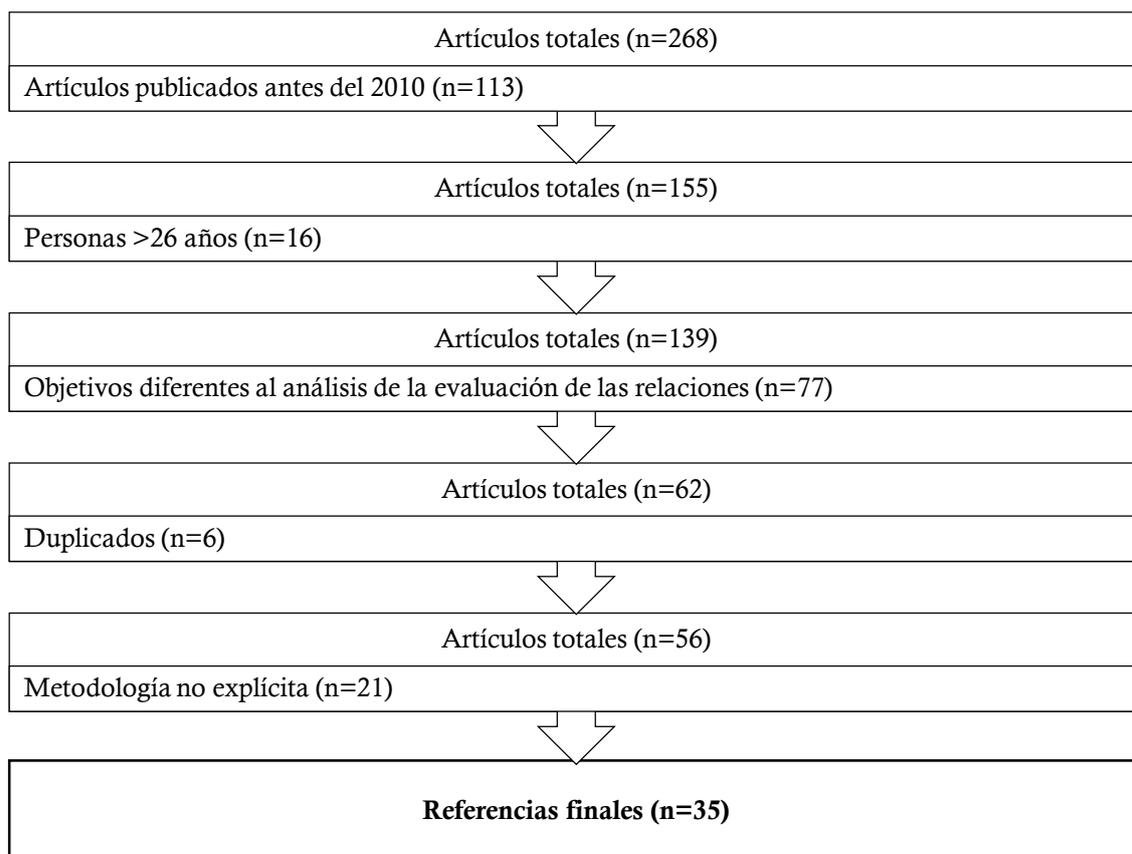
una configuración de búsqueda muy exhaustiva por cada base de datos bibliográfica utilizada.

## 2.2. Criterios de selección, extracción de datos y análisis

La búsqueda se limitó a artículos científicos publicados en las bases de datos habituales, lo que excluyó a la literatura gris de la síntesis de investigaciones. Las fuentes de documentación gris no suelen estar revisadas por pares ni ajustarse necesariamente a las normas de control bibliográfico, por lo que pueden plantear problemas de validez. Los criterios empleados para la selección de los artículos científicos y libros se centraron en: (a) aquellos estudios disponibles en texto completo, publicados a partir del año 2010; (b) las características de los tipos de programa de mentoría social evaluados —mentoría uno a uno, grupal, entre pares o *youth-initiated mentoring*—; (c) la población destinataria —adolescentes y jóvenes menores o iguales a 26 años en riesgo de exclusión social—; y (d) los métodos utilizados para evaluar la calidad de la relación de mentoría, ya estuvieran basados únicamente en ensayos controlados y aleatorizados o en otras técnicas cuantitativas, cualitativas o mixtas. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: (a) los artículos que no pertenecían específicamente al área de interés de la mentoría social, cuyos objetivos diferían al análisis de la evaluación de las relaciones; (b) los que tuvieran metodologías incompletas o poco explícitas; y (c) los escritos en idiomas diferentes al inglés.

De acuerdo a los criterios de selección, se diseñó un formulario de extracción de datos como instrumento para revisar con toda precisión la información de los artículos. Cada uno fue codificado en múltiples características, que podían dividirse en cinco categorías distintas: (1) características generales del estudio — autor, año de publicación y país—; (2) características de la población —edad, sexo, raza/etnia y nivel de riesgo—; (3) tipo de mentoría — uno a uno, grupal, entre pares o *youth-initiated mentoring*—; (4) características metodológicas —tamaño de muestra y diseño—, y (5) resultados. En la búsqueda inicial se identificaron 268 artículos. Después de eliminar los estudios publicados antes del 2010 ( $n=113$ ) y aquellos cuyo objeto de estudio eran personas mayores de 26 años ( $n=16$ ), quedaron 139. Tras descartar los artículos con objetivos distintos a la evaluación de las relaciones de mentoría ( $n=77$ ) y duplicados ( $n=6$ ), el número de artículos se redujo a 56, de los cuales 21 fueron eliminados por presentar una metodología inespecífica. En total se analizaron treinta y cinco evaluaciones de programas de mentoría, el 65.7% publicadas en los últimos cinco años. Algunos de estos trabajos son metaanálisis que recogen otras 203 evaluaciones. Esta selección y análisis de estudios permite examinar la diversidad de programas de mentoría que existen, así como la pluralidad metodológica presente en la literatura científica. El resumen de la selección de estudios se muestra en un diagrama PRISMA (Figura 2.1).

Figura 2.1 Diagrama PRISMA del proceso de selección de los artículos



Fuente: Elaboración propia.

Treinta y cinco estudios con 164.823 jóvenes<sup>4</sup> implicados cumplieron los criterios de selección y se incluyeron en el análisis.

### 3. RESULTADOS

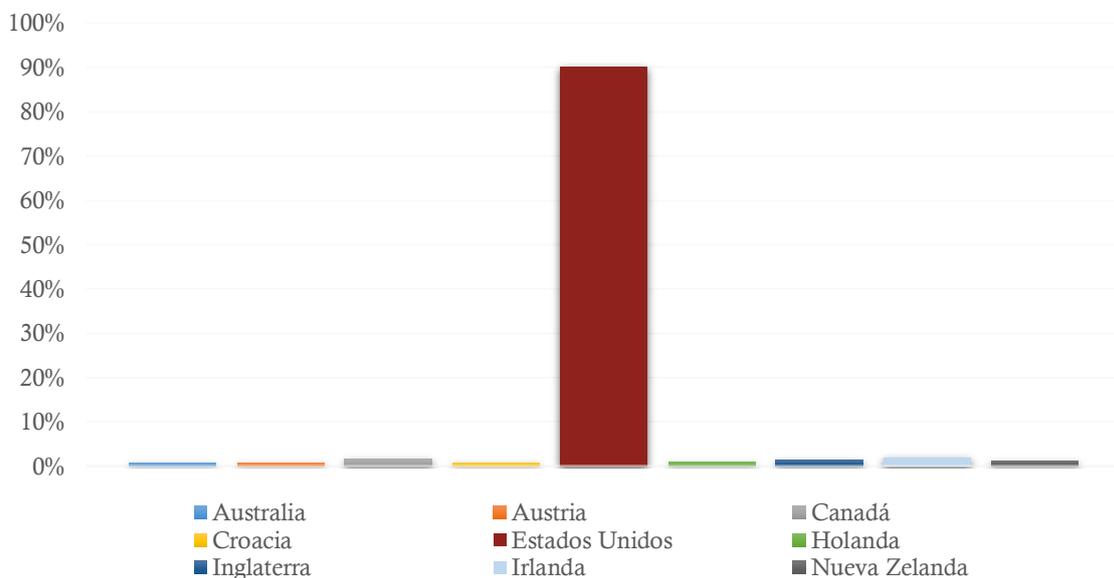
Si bien una buena parte de la evidencia empírica revisada procede de evaluaciones de estudios de programas desarrollados en los EE.UU. (Gráfico 2.1), siendo éste el país que concentra la mayoría de iniciativas de mentoría de menores y jóvenes; hacer un repaso de ella nos aporta un mayor conocimiento sobre los métodos y técnicas de investigación que se están utilizando. Otros datos de interés que arroja este análisis es que la gran mayoría (87%) de experiencias de los programas de mentoría son del tipo uno a uno frente a los programas de mentoría grupales (Gráfico 2.2). También es interesante señalar que del conjunto de personas mentoradas participantes el 60% fueron hombres y el 40% mujeres (Gráfico 2.3).

El 93.6% de las investigaciones analizadas en esta revisión de la literatura, teniendo en cuenta también los metaanálisis, se basan en métodos cuantitativos (Gráfico 2.4). Son pocos los estudios que lo hacen desde métodos mixtos o sólo cualitativos aún. De hecho, la mitad

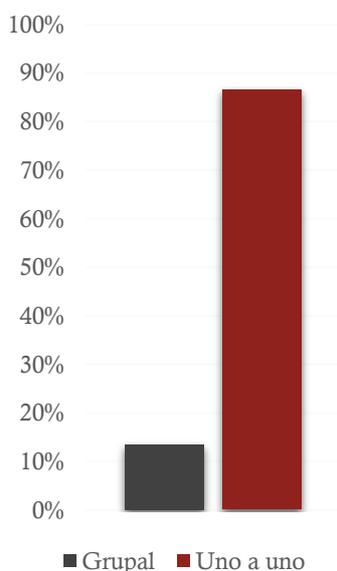
<sup>4</sup> El número total de participantes no incluye las muestras de los estudios de DuBois *et al.* (2011) y Stumbo *et al.* (2010), puesto que los autores no especifican la cifra de jóvenes implicados.

de los artículos recogidos utiliza métodos experimentales en forma de ensayos controlados y aleatorizados. Esta herramienta metodológica puede determinar los mecanismos que en una relación de mentoría conectan causa y efecto si los sujetos de estudio siguen el programa al

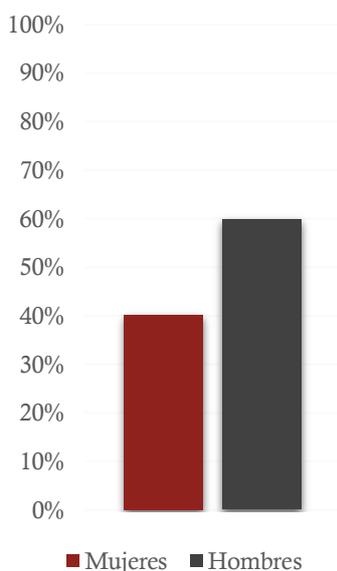
**Gráfico 2.1** País en el que se desarrollan los programas del estudio analizados (en %)



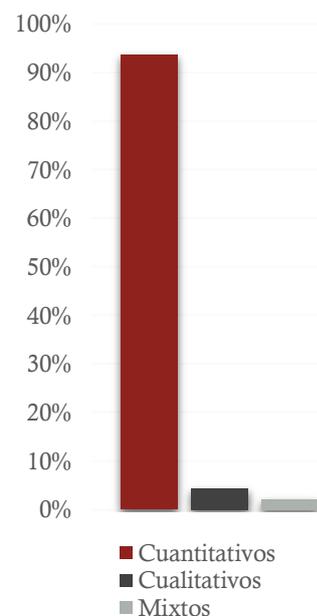
**Gráfico 2.2**  
Tipos de mentoría de los programas evaluados (%)



**Gráfico 2.3**  
Distribución de la muestra por sexo (%)



**Gráfico 2.4**  
Métodos utilizados en la evaluación de los programas (%)



Fuente: Elaboración propia.

que han sido asignados al azar. En este caso, es habitual el diseño pretest-postest con grupo de control equivalente, que permite definir y cuantificar los resultados (*outcomes*) antes y des-

pués de haber recibido la mentoría. En esta línea, una de las investigaciones que más tiempo deja transcurrir entre el pre y el postest es la exploración que realizó Rodríguez-Planas (2012) del proyecto Quantum Opportunity —cinco años—, dedicado a fomentar el ingreso a la educación superior de los jóvenes en riesgo de exclusión social. En ésta se pudo observar la eficacia del programa, que aumentó las probabilidades de sus participantes de matricularse en la universidad. Sin embargo, los efectos resultaron ser efímeros y se desvanecieron al cabo de cinco años.

La evaluación de la mentoría está gobernada por el diseño pretest-postest, una metodología recurrente en los estudios centrados en el impacto, especialmente cuando se trata de evaluar la eficacia de programas piloto. En el contexto norteamericano, por ejemplo, Curtin *et al.* (2016) comprobaron la efectividad del proyecto de mentoría The Partners Exploring Education and Recreation (PEER), pensado para jóvenes con trastorno del espectro autista, comparando para cada participante las diferencias entre las puntuaciones previas y posteriores a la intervención en un amplio rango de resultados. Los diseños cuasiexperimentales comparten el mismo propósito que los experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. El estudio de Kuperminc *et al.* (2011) sobre el programa Cool Girls, Inc., enfocado a mejorar el empoderamiento de niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente para examinar los efectos de la mentoría a corto plazo. Las participantes —86 en el grupo experimental y 89 en el grupo control—, de entre 9 y 15 años, cumplieron un cuestionario antes y después de la intervención de mentoría que medía los niveles de autoconcepto, orientación académica y comportamiento saludable, entre otros. Al comparar las puntuaciones pretest y postest, los autores pudieron observar el impacto que tuvo el apoyo social en las medidas evaluadas.

La homogeneidad en el tratamiento metodológico —imperando lo cuantitativo y, más específicamente, los diseños experimentales basados en ensayos controlados aleatoriamente— se ha ido solventando con la incorporación de nuevas investigaciones cualitativas. En contraste con los métodos experimentales y cuasiexperimentales, los estudios cualitativos tratan de entender el transcurrir de las relaciones y el sentido que toman con el paso del tiempo. En concreto, los estudios basados en entrevistas han contribuido enormemente a nuestra comprensión de las relaciones de mentoría, especialmente de las experiencias negativas. Un ejemplo de ello es la investigación de Spencer *et al.* (2017) sobre cómo y por qué las relaciones de mentoría terminan y de qué manera los participantes experimentan este final. Los autores entrevistaron a 48 parejas del programa BBBSA que acababan de romper. Cada una de las partes fue entrevistada por separado; si bien a los mentores se les contactó por teléfono, a los jóvenes se les citó en sus propias casas ante la presencia de los padres, quienes también ofrecieron su punto de vista. La entrevista semiestructurada abordó aspectos relacionados con el fin del emparejamiento, los motivos y el proceso de ruptura a través de preguntas concretas —como, por ejemplo: «*Whose idea was it to end the match?*», «*What were the reasons for ending the match?*» o «*How was the ending of the match handled?*»—. Este trabajo permitió identificar los tipos de ruptura más comunes, las razones que hay detrás y las consecuencias emocionales en toda su complejidad con la riqueza que sólo dan los encuentros cara a cara.

Con una metodología similar, el reciente estudio de Spencer *et al.* (2020) aportó un punto de vista complementario: el de la percepción del personal de la agencia BBBSA que realizó el seguimiento de las parejas hasta el fin de su relación. Los autores entrevistaron al personal del programa (n=22) para saber el rol que desempeñó y comprobar si ejerció una

supervisión correcta de los encuentros; pero también a los mentores (n=36), a los mentorados (n=36) y a los padres de éstos (n=36) con el fin de conocer su impresión acerca de la ruptura, el desarrollo y la calidad de la relación. Las conversaciones telefónicas, que fueron grabadas en audio y transcritas textualmente, duraron hasta 85 minutos y su análisis permitió examinar el proceso dinámico de interacción entre los factores personales y relacionales que condujo a los miembros de la pareja a romper el vínculo.

Algunos de los trabajos empíricos revisados basados en entrevistas han podido documentar no sólo el fin del emparejamiento, sus causas y consecuencias (Spencer *et al.*, 2017, 2020), sino también de qué manera el apoyo social puede desempeñar un papel clave en la vida de los mentorados ayudándoles, por ejemplo, a afrontar situaciones o estresores específicos, como la discriminación racial percibida en la población inmigrante (Griffith *et al.*, 2019); o a acceder a nuevas redes de capital social que disminuyan el sentimiento de marginalidad de otros grupos vulnerables como pueden ser las personas con discapacidad (Stewart *et al.*, 2011) o de sectores urbanos desfavorecidos y bajos ingresos (Sánchez *et al.*, 2018, 2011).

En el contexto europeo, Raithelhuber (2021) realizó entrevistas grupales a menores refugiados no acompañados. Para evitar la sensación de interrogatorio y darle un aire distendido, el autor integró estas entrevistas en actividades socioculturales llevadas a cabo durante un par de reuniones en las que se jugó al fútbolín, se escuchó música, se bailó o se fumó. Durante cada evento, después de algunas horas de diversión, los participantes fueron invitados a sentarse juntos para empezar con la entrevista. La atmosfera grupal de la charla permitió a los menores refugiados asumir diferentes roles —oyente, orador o comentarista— lo que hizo posible que cada uno pudiera dirigir su propio nivel e intensidad de participación. Este diseño propició una mayor confianza de los menores en el dispositivo y facilitó la comunicación.

La técnica más frecuente en el marco de la investigación cualitativa es la entrevista, aunque otro amplio grupo de trabajos prefiere integrarla en un diseño de métodos múltiples. El estudio de Singh y Tregale (2015) combinó la organización de cinco grupos focales con la realización de entrevistas semiestructuradas a 54 jóvenes de familias refugiadas que participaban en el programa de mentoría LEAP (Learning, Education, Aspiration, Participation) de la Universidad de Macquarie, localizada en Sidney (Australia), donde recibían la ayuda y el apoyo de alumnos del centro que habían vivido experiencias muy parecidas a las suyas. La metodología de discusión permitió explorar la capacidad de impacto de la mentoría entre pares, que ayudó a los jóvenes a mejorar su rendimiento académico y a desarrollar el sentido de pertenencia a la escuela.

El uso de más de un método de investigación ofrece el potencial de un entendimiento más complejo de las relaciones de mentoría, aunque la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas es poco habitual en el campo de la mentoría social. Un ejemplo reciente es el estudio de Dutton *et al.* (2018) que, además de combinar grupos de discusión con el personal del programa y cuestionarios dirigidos a los participantes, su diseño de investigación concede importancia a otras herramientas como el uso del portfolio, que pone su énfasis en el seguimiento de la relación. Cada portfolio fue elaborado por el mentor, que incluyó todas las actividades que había realizado hasta ese momento con el mentorado, entre otros datos como la información académica o reflexiones personales. Este documento fue clave para esclarecer las respuestas a los cuestionarios y comprobar si el punto de vista de los participantes acerca de la calidad de la mentoría coincidía con la del personal del programa. La compleja interacción entre mentor-mentorado y el resto de personas que rodean a la diada refuerza la importancia de contar con la perspectiva de todos los actores implicados para

continuar desarrollando una mejor comprensión de las características de la relación y sus implicaciones para la eficacia de los programas.

Otro de los métodos utilizados en la investigación sobre mentoría es el estudio de casos que, entre otras, emplea técnicas de observación y análisis del discurso con el fin de obtener un mayor entendimiento de la experiencia de los participantes. Aunque su uso es poco habitual, en los últimos años se distingue un creciente interés de los académicos por esta herramienta metodológica en pos de un acercamiento más real del contexto en que los procesos de mentoría cobran sentido. Entre otros trabajos, el estudio de casos de Stumbo *et al.* (2010) permitió una aproximación a la mentoría de jóvenes con discapacidad, mediante el análisis de cuatro programas financiados por la National Science Foundation que ayudan a los estudiantes a perseguir con éxito una carrera STEM. Los autores realizaron una descripción exhaustiva de cada programa, de su estructura y de las estrategias de reclutamiento de mentores comúnmente empleadas, además de recoger la experiencia de sus participantes con los que mantuvieron algunas charlas. El diseño de investigación con estudios de casos hizo posible para los autores desarrollar un modelo comprensivo sobre el potencial de la mentoría y extraer nuevas reflexiones que sirvieran de guía en el campo de la intervención social, como las ventajas de realizar sesiones *online* dirigidas a personas con discapacidad.

El estudio de expedientes también ha servido para ampliar el conocimiento que se tiene sobre esquemas menos tradicionales de mentoría donde existe la posibilidad de que los jóvenes se empoderen para tener otras relaciones con adultos de su entorno natural, que refuercen su red de apoyo y puedan actuar como mentores. Este tipo de programas, denominados *Youth-Initiated Mentoring*, han ido creciendo en diferentes países, más allá de los Estados Unidos. En Holanda, por ejemplo, un programa se encarga de este cometido. Durante algo más de medio año, el personal trabaja codo con codo con los participantes y sus familias para escoger aquella persona de su propia red social que les ofrecerá ayuda práctica, consejo y soporte. Para identificar la naturaleza y la gravedad de los problemas de los participantes, Van Dam *et al.* (2017) analizaron los expedientes de 200 adolescentes en los que se incluía indicaciones de tratamiento, plan familiar y evaluación de diagnóstico. Los autores observaron que el 83% de los jóvenes estaba preparado para nominar a un mentor informal en tan sólo un mes.

La evidencia empírica demuestra que son muchas y muy variadas las relaciones que se forjan dentro de un mismo programa en el que no todos los participantes logran establecer un vínculo afectivo sólido con su mentor. De ahí la importancia de nuevas aproximaciones que traten de entender cómo y por qué las experiencias de mentoría difieren unas de otras, pudiendo llegar a tener resultados negativos y otras positivos. La etnografía como enfoque permite a un observador externo la posibilidad de participar como testigo mudo de los encuentros, siendo espectador de una cantidad y variedad de situaciones que de otro modo sería imposible. En su estudio, Barrett Cox (2017) recopiló datos a través de la observación participante y entrevistas a diferentes *stakeholders* —mentores, profesores y administradores— del programa Launch, dirigido a estudiantes de minorías étnicas y de bajos ingresos para hacerles accesible el ingreso a escuelas secundarias de élite. En total, Barrett Cox (2017) pasó más de 500 horas en contacto con los participantes, escribiendo notas de campo diarias, a menudo varias veces durante la jornada, para capturar eventos e interacciones poco después de que ocurrieran.

#### 4. LIMITACIONES

La presente revisión de la literatura científica presenta algunas limitaciones. En primer lugar, un reducido número de investigaciones llevadas a cabo fuera de los Estados Unidos. En los últimos años, los programas de mentoría están creciendo de forma importante en muchos países (Preston *et al.*, 2019), pero existen todavía pocos estudios que arrojen algo de luz sobre cuál es el impacto que tiene esta práctica en Europa y qué métodos de evaluación prueban su eficacia. En segundo lugar, debemos remarcar una falta de estudios de alta calidad metodológica. La evaluación de la mentoría está dominada por diseños de investigación que no siempre utilizan el azar para asignar sujetos a tratamientos y por diseños pretest-postest con grupo de control no equivalente. Este tipo de diseño puede verse afectado por diversas amenazas a su validez interna como, por ejemplo, la selección diferencial. Cuando se emplea debe comprobarse si los grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en el pretest, y si llega a establecerse una base de comparación apropiada, en aquellas variables que pueden alterar los resultados de eficacia. En tercer lugar, la revisión de la literatura permite observar cómo la diferente exposición de los resultados en los artículos analizados hace imposible aplicar técnicas de metaanálisis clásicas. En muchos de estos artículos la falta de información relevante impide extraer datos fiables para la realización de análisis basados en la razón de razones —en inglés, *odds ratio* (OR)— o el cálculo de tamaños del efecto necesarios para valorar el impacto de las prácticas asociadas con programas eficaces. Cabe destacar que las variables fundamentales para la estratificación, como la edad, el sexo, la raza o la etnia, no siempre son recogidas. Esto implica que tampoco puedan detectarse la existencia de diferencias en el impacto de la mentoría social de acuerdo a las características individuales de los participantes.

Otra limitación reseñable es la carencia de estudios de seguimiento longitudinales que permitan investigar el desarrollo de los jóvenes como un proceso dinámico enfocado en entender la trayectoria de la relación y no sólo el impacto. La falta de investigaciones que evalúen los resultados de la mentoría a largo plazo impide dar respuesta a una de las preguntas todavía sin resolver en el campo sobre si los efectos de los programas resisten al paso de tiempo, si tienen consecuencias estructurales o bien acaban desapareciendo. Por último, aunque la presente revisión no muestra evidencia de sesgo de publicación, es importante reconocer que los estudios que no respaldan la efectividad de los programas de mentoría podrían ser menos propensos a aparecer en revistas, disertaciones o artículos de investigación revisados por pares, lo que podría influir en la interpretación de los resultados.

#### 5. CONCLUSIONES

A pesar de que en la actualidad existe un volumen considerable de evidencia robusta que intenta explicar las relaciones de mentoría social, la investigación está dominada por un diseño metodológico experimental basado en pruebas con control aleatorizado que, si bien establece relaciones causa-efecto, puede pasar por alto nuevos conocimientos acerca del proceso y la naturaleza del vínculo forjado entre mentor y mentorado que podrían obtenerse mediante otro tipo de métodos. De acuerdo con esto, y en contraste con el uso hegemónico de los ensayos controlados aleatoriamente, este trabajo plantea la pluralidad metodológica como alternativa alentadora en el campo de la mentoría social, aunque se necesitan otros estudios para identificar la forma adecuada de combinar e integrar los métodos cuantitativo y cualitativo. El reto futuro para la investigación de la mentoría consiste en elaborar diseños

de métodos mixtos que no sólo aporten un punto de vista relacionado con lo cuantitativo y generalizable, alusivo a patrones que aporten evidencia para la toma de decisiones, sino también que pueda recoger otra dimensión más interpretativa que, considerando la perspectiva subjetiva, ponga la atención en aquello que los jóvenes experimentan en sus encuentros. Esta propuesta metodológica permite comprender el impacto de la mentoría social con un enfoque centrado en los procesos, pero también en los resultados.

Además de proponer la necesidad de una metodológica mixta para comprobar el alcance de la mentoría, este artículo subraya la importancia de supervisar los indicadores clave relacionados con la calidad y de disponer de medidas longitudinales para conocer con mayor precisión la efectividad de los programas. Por ejemplo, desde la perspectiva del apoyo social, se entiende como positivo incluir factores externos y contextuales que pueden influir en la mentoría, como la solidaridad cívica o la densidad de entidades cooperativas. A estas posibles líneas de investigación, Raithelhuber (2019) añade la necesidad de analizar los aspectos sociales y biográficos de los mentores y su impacto en la construcción de la relación de mentoría, cuyos efectos también los atañe. A fin de comprender mejor cómo y por qué algunas relaciones pueden llegar a tener resultados positivos y otras —aunque bien intencionadas— pueden resultar dañinas es necesario evaluar la calidad de las diadas, así como del programa al que están sujetas. En este sentido, se destaca la necesidad de contar con un abanico mayor de investigaciones que puedan informar mejor acerca de las nuevas herramientas digitales que, durante los últimos años, están poniendo en marcha cada vez más programas para medir el impacto de la mentoría social a través de la recopilación, gestión y análisis de datos que aportan los participantes. La información que se extrae de estas herramientas es completamente accesible al personal de la agencia y permite, por un lado, el seguimiento de las parejas a efectos de abordar los problemas que puedan darse a medida que progresa la relación; y por otro, la evaluación de la calidad del vínculo establecido entre jóvenes y mentores.

Tabla 2.1. Evaluaciones de programas de mentoría social analizadas

Primer autor / revista / año	Título	Tipo de mentoría	Programa	Metodología	Características de la muestra	Población / territorio	Principales resultados obtenidos
Barrett Cox <i>Sociology of Education</i> , 90(1), 47–63. 2017	Cohorts, “siblings” and mentors. Organizational structures and the creation of social capital	Mentoría grupal (SBM)	Launch  Prepara a jóvenes vulnerables y de bajos ingresos para acceder a escuelas secundarias de élite.	<b>Cualitativa</b>  <b>Diseño de investigación:</b> Métodos múltiples <b>Extracción de datos:</b> - Observación participante (~500 horas) - Entrevistas a: Mentores (11) Administradores (6) Profesores (9) Bibliotecario (1) - Documentos internos	115 jóvenes entre los 14 y 15 años. No especifica sexo. Raza/etnia: negra, latina, afroamericana e hijos de inmigrantes del Caribe, África y América Central.  11 mentores entre los 18 y 22 años. No especifica sexo. Raza/etnia: negra, latina, afroamericana e hijos de inmigrantes del Caribe, África y América Central.	Jóvenes en riesgo de exclusión social  Estados Unidos	El programa genera redes sociales de apoyo horizontales, con compañeros del mismo grado; y verticales, con estudiantes mayores o exalumnos, que favorecen el acceso a la universidad de jóvenes de minorías étnicas.
Brady <i>Child and family social work</i> , 22(1), 266–274 2017	‘He told me to calm down and all that’: A qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships	Mentoría uno a uno (CBM)	Big Brothers Big Sisters (BBBS) de Irlanda <sup>5</sup>  Empareja jóvenes vulnerables de entre 6 y 18 años con adultos voluntarios en el marco de una relación uno a uno con el propósito de conseguir una mejora en el desarrollo actitudinal, social y académico del menor.	<b>Cualitativa</b>  <b>Diseño de investigación:</b> Entrevistas (n=66) a jóvenes, mentores, padres y trabajadores sociales	9 jóvenes 44% mujeres. Edad promedio: 12 No especifica raza o etnia.	Jóvenes en riesgo de exclusión social  Irlanda	Las relaciones cercanas con el mentor mejoran el bienestar emocional y expresión conductual de los jóvenes.

<sup>5</sup> Por su aparición reiterada, la definición del programa sólo aparece la primera vez.

<p><b>Ciocanel</b></p> <p><i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 46, 483–504</p> <p>2017</p>	<p>Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials</p>	<p>Varios</p>	<p>Varios</p>	<p><b>Metaanálisis:</b>                  - Muestra:                  24 artículos, de métodos RCT</p>	<p>23.258 jóvenes entre los 10 y 19 años. No especifica sexo, raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos, Irlanda e Inglaterra</p>	<p>La mentoría tiene un pequeño pero significativo efecto positivo para los mentorados, que mejoran en el desarrollo psicológico, social y académico.</p> <p>Los jóvenes de bajo riesgo obtienen más beneficios que los jóvenes de alto riesgo.</p>
<p><b>Curtin</b></p> <p><i>Clinical pediatrics</i>, 55(2), 150–156</p> <p>2016</p>	<p>Expanding horizons: A pilot mentoring program linking college/graduate students and teens with ASD</p>	<p>Mentoría uno a uno</p>	<p>Partners Exploring Education and Recreation (PEER)</p> <p>Empareja jóvenes con trastorno del espectro autista de entre 13 y 18 años con estudiantes universitarios graduados y no graduados.</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> ~7 meses</p>	<p>9 jóvenes                  22.2% mujeres entre los 13 y 18 años                  Raza/etnia: predominantemente blanca no hispana (55.5%).</p>	<p>Jóvenes con trastorno del espectro autista</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los participantes experimentaron mejoras en términos de calidad de vida. La relación con el mentor les ayudó a reforzar su autoestima y habilidades sociales.</p>
<p><b>Dolan</b></p> <p><i>UNESCO Child and Family Research Centre on behalf of Foróige</i></p> <p>2011</p>	<p>Big Brothers Big Sisters of Ireland: Evaluation study. Report 1: Randomised controlled trial and implementation report</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de Irlanda</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> a los 10 meses, a los 15 meses y a los 21 meses.</p>	<p>164 jóvenes                  51% mujeres entre los 10 y 14 años (nacidos en Irlanda).                  Grupo experimental n=84                  Grupo control n=80</p> <p>73 mentores                  55% mujeres entre los 18 y 55 años (88% blancos).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Irlanda</p>	<p>La mentoría mejoró el desarrollo académico y conductual de los participantes a la vez que redujo sus probabilidades de consumir alcohol y cannabis.</p> <p>La mentoría mejoró el bienestar emocional de los menores.</p>

<p><b>DuBois</b></p> <p><i>Psychological Science in the Public Interest</i>, 12(2), 57–91</p> <p>2011</p>	<p>How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence</p>	<p>Mentoría uno a uno</p>	<p>Varios</p>	<p><b>Metaanálisis</b>                  - Muestra: 73 artículos</p>	<p>No especifica</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social                  Estados Unidos</p>	<p>Los efectos netos medios de la evaluación de 73 programas de mentoría son de un 0.21.</p>
<p><b>Dutton</b></p> <p><i>Children and Youth Services Review</i>, 85, 53–62</p> <p>2018</p>	<p>Distal and experiential perspectives of relationship quality from mentors, mentees, and program staff in a school-based youth mentoring program</p>	<p>Mentoría uno a uno (SBM)</p>	<p>Programa en Auckland</p> <p>Se dirige a los jóvenes en riesgo de bajo rendimiento que están a punto de empezar el instituto. Los estudiantes son emparejados con jóvenes universitarios que reúnen experiencia en mentoría.</p>	<p><b>Mixta</b></p> <p><b>Técnicas cualitativas</b>                  - Grupo de discusión con el personal del programa (1,5h)                  - Encuestas</p> <p><b>Técnicas cuantitativas</b>                  - Cuestionarios a mentores y mentorados</p>	<p>9 jóvenes                  55.5% mujeres.                  Edad promedio: 12                  No especifica raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social                  Nueva Zelanda</p>	<p>Una comprensión más matizada y compleja de las relaciones de mentoría requiere un enfoque centrado en las percepciones y perspectivas de los <i>stakeholders</i> sobre la calidad de la relación.</p>
<p><b>Erdem</b></p> <p><i>Journal of Community Psychology</i>, 44(4), 464–483</p> <p>2016</p>	<p>Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: Investigation of a mediational model</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers and Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b>                  RCT  <b>Pre-post:</b>                  a los 6 meses,                  a los 12 meses y                  a los 18 meses.</p>	<p>501 jóvenes                  52% mujeres.                  Edad promedio: 11.16                  Raza/etnia predominantemente blanca (44%), africana, hispánica, asiática o arabo-canadiense (31%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social                  Canadá</p>	<p>La mentoría mejora el desarrollo emocional, social y conductual de los jóvenes.</p>

<p><b>Griffith</b></p> <p><i>Journal of Adolescent Research, 34(2), 115–139</i></p> <p>2019</p>	<p>“I didn’t come to school for this”:                  A qualitative examination of experiences with race-related stressors and coping responses among black students attending a predominantly white institution</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b>                  Entrevistas a:                  Mentorados (12)                  Mentores (10)</p>	<p>12 jóvenes                  75% mujeres.                  entre los 8 y 10 años (el 100% se identificó como negro/a).                  Raza/etnia:                  predominantemente afroamericana (67%).</p> <p>10 mentores                  80% mujeres                  no especifica la edad.                  Raza/etnia:                  predominantemente afroamericana (80%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los mentorados reducen el nivel de estrés derivado de la discriminación por origen racial o étnico.</p> <p>El hecho de compartir raza y experiencias discriminatorias parecidas a los mentores fue considerado positivo por los jóvenes, que se sentían comprendidos.</p>
<p><b>Hurd</b></p> <p><i>Child Development. 83(4), 1196–1212</i></p> <p>2012</p>	<p>Natural mentors, racial identity, and educational attainment among African American adolescents:                  Exploring pathways to success</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b>                  RCT</p> <p><b>Pre-post:</b>                  a los 3 años,                  a los 4 años y                  a los 5 años.</p>	<p>541 jóvenes                  54% mujeres.                  Edad promedio: 17.8 (tiempo 1).                  Raza/etnia:                  predominantemente afroamericana (80%).</p>	<p>Jóvenes afroamericanos en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los jóvenes desarrollan una identidad étnica saludable, ven su autoestima reforzada y están más preparados para hacer frente a experiencias de racismo o discriminación racial.</p> <p>La presencia de un mentor informal hizo que los estudiantes tomaran conciencia sobre la importancia de la enseñanza para su éxito futuro.</p>

<p><b>Kanchewa</b></p> <p><i>Applied Developmental Science, 18(1), 31–45</i></p> <p>2014</p>	<p>An investigation of same- versus cross-gender matching for boys in formal school-based mentoring programs</p>	<p>Mentoría uno a uno (SBM)</p>	<p>Department of Education's Student Mentoring Program and Big Brothers Big Sisters (BBBS) de America</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cuasiexperimental  <b>Pre-post:</b> RCT</p>	<p>1.513 hombres jóvenes entre los 8 y los 18 años.                  Raza/etnia: predominantemente negra/afroamericana, blanca y latina.</p> <p>Grupo experimental n=628                  Grupo control n=885</p>	<p>Hombres jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>No existe evidencia significativa sobre el valor añadido de emparejar mentores y jóvenes sobre la base del mismo sexo.</p>
<p><b>Kolakowsky-Hayner</b></p> <p><i>NeuroRehabilitation, 31(1), 63–73</i></p> <p>2012</p>	<p>An effective community-based mentoring program for return to work and school after brain and spinal cord injury</p>	<p>Mentoría entre iguales (CBM)</p>	<p>Back on Track to Success</p> <p>Ayuda a jóvenes de entre 16 y 26 años que han sufrido una lesión cerebral o de la médula espinal en su proceso de adaptación a la vida. Los participantes fueron emparejados con mentores que habían sufrido la misma lesión hacía más de dos años y que habían conseguido reintegrarse con éxito en la comunidad.</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT  <b>Pre-post:</b> periodo entre los 3 y los 24 meses.</p>	<p>77 jóvenes                  32% mujeres entre los 16 y 26 años.                  Raza/etnia: predominantemente hispánica (42%) y caucásica (36.3%).</p>	<p>Jóvenes con discapacidad</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>La mentoría ayudó a los participantes a mejorar sus destrezas de vida independiente, retomar la escuela y conseguir un empleo.</p>

<p><b>Kuperminc</b></p> <p><i>Journal of Primary Prevention, 32, 171–183</i></p> <p>2011</p>	<p>Cool Girls, Inc.: Promoting the positive development of urban preadolescent and early adolescent girls</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Cool Girls, Inc.</p> <p>El programa está enfocado a fortalecer el empoderamiento, la autoestima, el estilo de vida saludable y las habilidades relacionales de niñas y adolescentes residentes en comunidades de bajos ingresos.</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cuasiexperimental (sin grupo de control equivalente)</p> <p><b>Pre-post</b> 6 meses.</p>	<p>175 niñas y adolescentes entre los 9 y 15 años.</p> <p>Raza/etnia: predominantemente afroamericana.</p> <p>Grupo experimental n=86 Grupo control n=89</p>	<p>Niñas y adolescentes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Las participantes que recibieron el apoyo social de un mentor aumentaron su confianza en los demás —aceptación social— y su motivación ante una futura abstinencia de drogas. Los resultados constatan la utilidad de la mentoría uno a uno dentro de los programas de intervención preventiva.</p>
<p><b>Kupersmidt</b></p> <p><i>Journal of Community Psychology, 45(5), 630–645</i></p> <p>2017</p>	<p>Mentoring program practices as predictors of match longevity</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Análisis de datos y cuestionario dirigido a los directores de agencia.</p>	<p>29.708 parejas</p> <p>Jóvenes: 59% mujeres. Edad promedio: 10.78 Raza/etnia: blanca (28%) e hispánica (17%).</p> <p>Mentores: 63% mujeres. Edad promedio: 31.74 Raza/etnia: blanca (66%) y no-hispánica (91%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Una mayor adherencia a las pautas descritas por la National Mentoring Partnership sobre los elementos que son de vital importancia en la efectividad de los programas de mentoría (<i>Elements of Effective Practice for Mentoring</i>) fomenta relaciones más largas y beneficiosas.</p>

<p><b>Liao</b></p> <p><i>Journal of Community Psychology</i>, 43(7), 868–877</p> <p>2015</p>	<p>An exploratory study of the role of mentoring in the acculturation of Latino/a youth</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cross-sectional study</p>	<p>140 jóvenes no especifica sexo. Edad promedio: 17.88 Raza/etnia: predominantemente mexicana (42%) y puertorriqueña (39%).</p>	<p>Jóvenes latinos/as de bajos ingresos, en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Las parejas de mentoría interracial se asocian con niveles más bajos de discriminación racial percibida.</p>
<p><b>Liao</b></p> <p><i>Youth &amp; Society</i>, 51(4), 443–462</p> <p>2019</p>	<p>Mentoring relationship quality profiles and their association with urban, low-income youth's academic outcomes</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Encuestas (entre 45 y 60 min).</p>	<p>411 jóvenes 53% mujeres. Edad promedio: 15.1 Raza/etnia: predominantemente latina, mexicana y mexicoamericana.</p>	<p>Jóvenes urbanos/as de bajos ingresos, en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los participantes masculinos tenían menos probabilidades de desarrollar una relación cercana y orientada al crecimiento que las participantes femeninas.</p> <p>Los estudiantes con una relación más cercana con el mentor obtuvieron mejores resultados académicos que los estudiantes con relaciones menos cercanas o sin mentor. Estas diferencias fueron significativas.</p>

<p><b>Marino</b></p> <p><i>Psychosocial Intervention</i>, 29(1), 1-8</p> <p>2019</p>	<p>Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the Mentor-UP Project</p>	<p>Mentoría uno a uno (SBM y CBM)</p>	<p>Mentor-UP</p> <p>Programa de mentoría semanal llevado a cabo en la escuela y la comunidad que se implementó en el norte de Italia durante un período de siete meses con el objetivo de mejorar la autoestima y la conexión escolar de los menores vulnerables.</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> a los 7 meses.</p>	<p>209 jóvenes                      44% mujeres                      entre los 11 y 13 años.                      No especifica raza o etnia.</p> <p>Grupo experimental n=34                      Grupo control n=175</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los mentorados mostraron un aumento significativo en la autoestima en comparación con el grupo de control, mientras que la diferencia en la conexión escolar no fue significativa.</p>
<p><b>Raitelhuber</b></p> <p><i>European Journal of Social Work</i>, (s/n)</p> <p>2021</p>	<p>If we want, they help us in any way': How 'unaccompanied refugee minors' experience mentoring relationships</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Programa piloto en Austria</p> <p>Proporciona padrinos a menores refugiados no acompañados para brindarles apoyo.</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Dos entrevistas grupales, de 10 y 18 participantes cada una, integradas en eventos socioculturales.</p>	<p>18 hombres jóvenes de más de 14 años.                      Raza/etnia: predominantemente afgana, algunos con antecedentes en Siria y Somalia.</p>	<p>Menores refugiados no acompañados</p> <p>Austria</p>	<p>La mentoría ayudó a los jóvenes refugiados a encontrar oportunidades y formas de lograr una participación social efectiva.</p> <p>Los menores experimentaron la mentoría como una fuente de apoyo práctico, pero también emocional.</p>

<p><b>Raposa</b></p> <p><i>Journal of Community Psychology</i>, 47(2), 385–397</p> <p>2018</p>	<p>Birds of a feather: Is matching based on shared interests and characteristics associated with longer youth mentoring relationships?</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cross-sectional study</p>	<p>9.803 parejas</p> <p>Jóvenes: 0% mujeres entre los 6 y 18 años. Raza/etnia: predominantemente afroamericana (32.6%), blanca (27.4%) y latina/hispánica (21.4%).</p> <p>Mentores: 8,5% mujeres entre los 16 y 79 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (75.5%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>La similitud étnico-racial entre mentor y mentorado predice relaciones más largas.</p> <p>Las parejas que comparten desinterés por las mismas actividades tienen relaciones más duraderas que las parejas con intereses parecidos.</p>
<p><b>Raposa</b></p> <p><i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 48, 423–443.</p> <p>2019</p>	<p>The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies</p>	<p>Mentoría uno a uno</p>	<p>Varios</p>	<p><b>Metaanálisis</b></p> <p>- Muestra: 70 artículos: RCT (38) Cuasi-experimental (32)</p>	<p>25.286 jóvenes. Edad promedio: 12 años. No especifica sexo, raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los efectos netos medios de la evaluación de 70 programas de mentoría son de un 0.21.</p> <p>Los programas con un mayor número de mentores con experiencia previa en el trabajo con jóvenes muestran un tamaño de efecto más grande.</p>
<p><b>Rodríguez-Planas</b></p> <p><i>American Economic Journal: Applied Economics</i>, 4(4), 121–139</p> <p>2012</p>	<p>Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning initiatives: Evidence from a randomized trial in the United States</p>	<p>Mentoría uno a uno (SBM)</p>	<p>Quantum Opportunity</p> <p>Fomenta el ingreso a la educación superior de los jóvenes en riesgo de exclusión social.</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> a los 3 años y a los 5 años.</p>	<p>1.069 jóvenes 46,1% mujeres entre los 14 y 15 años. No especifica raza o etnia.</p> <p>Grupo experimental n=580 Grupo control n=489</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>No existen efectos significativos a largo plazo.</p>

<p><b>Sánchez</b>   <i>Youth &amp; Society</i>,                  43(1), 225–252.                   2011</p>	<p>Mentoring in the context of Latino youth’s broader village during their transition from high school</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Mixta</b>   <b>Técnicas cuantitativas</b>                  Cuestionarios  <b>Técnicas cualitativas</b>                  Entrevistas (un año después del cuestionario).</p>	<p>32 jóvenes                  59% mujeres entre los 18 y 20 años.                  Raza/etnia: predominantemente puertorriqueña (31%) y mexicana (28%).</p>	<p>Jóvenes urbanos/as de bajos ingresos, en riesgo de exclusión social                   Estados Unidos</p>	<p>Los jóvenes con mentores a largo plazo tenían redes sociales amplias y recibían diferentes tipos de apoyo: tangible, emocional, informativo, etc. Por el contrario, los participantes con cambios en el estado de mentoría estuvieron lejos de recibir la amplia variedad de apoyo que experimentaron sus homólogos a largo plazo.</p>
<p><b>Sánchez</b>   <i>Applied Developmental Science</i>, 22(1), 14–28                   2018</p>	<p>One falls, we all fall: How boys of color develop close peer mentoring relationships</p>	<p>Mentoría grupal entre iguales (SBM)</p>	<p>Brotherhood                   Empareja estudiantes de secundaria (mentores) con jóvenes afroamericanos y latinos (mentorados) para que les ayuden a reducir la brecha académica que los afecta.</p>	<p><b>Cualitativa</b>   <b>Diseño de investigación:</b>                  Entrevista a:                  Mentorados (n=26)                  Personal del programa (n=6).</p>	<p>26 hombres jóvenes                  Edad promedio: 16.08                  Raza/etnia: predominantemente afroamericana (73%).</p>	<p>Jóvenes afroamericanos y latinos en riesgo de exclusión social                   Estados Unidos</p>	<p>Las actividades impartidas por los mentores para la construcción de relaciones ofreció un espacio seguro en el que los jóvenes pudieron desarrollar una identidad grupal, basada en el apoyo mutuo y la confianza. Este proceso llevó a los participantes del programa a crear vínculos sólidos de amistad.</p>

<p><b>Schwartz</b></p> <p>American Journal of Community Psychology, 52(1-2), 155–169</p> <p>2013</p>	<p>Youth initiated mentoring: investigating a new approach to working with vulnerable adolescents</p>	<p>Youth Initiated Mentoring</p>	<p>National Guard Youth Challenge Program</p> <p>Programa intensivo residencial dirigido a jóvenes de entre 16 y 18 años que han abandonado o han sido expulsados de la escuela. Durante el programa los menores aprenden a construir relaciones de mentoría informal en sus redes naturales de apoyo.</p>	<p><b>Mixta</b></p> <p><b>Técnicas cualitativas</b> Entrevista a mentorados (n=30)</p> <p><b>Técnicas cuantitativas</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> a los 9 meses, a los 21 meses y a los 38 meses.</p>	<p>1.173 jóvenes 12% mujeres entre los 16 y 18 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (42.3%) y negra (33.8%).</p> <p>Grupo experimental n=722 Grupo control n=451</p> <p>Muestra de las entrevistas: 30 jóvenes 10% mujeres de entre 20 y 22 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (60%) y latina (20%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Las relaciones largas se asocian con una mejora académica, laboral y de conducta.</p> <p>Las relaciones son más duraderas cuando es el mentorado quien escoge al mentor y cuando éste es de su mismo origen racial.</p>
<p><b>Silke</b></p> <p>Children and Youth Services Review, 104, 104343.</p> <p>2019</p>	<p>Relational dynamics in formal youth mentoring programs: A longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de Irlanda</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> RCT</p> <p><b>Pre-post:</b> a los 12 meses, a los 18 meses y a los 24 meses.</p>	<p>76 jóvenes 48.7% mujeres entre los 10 y 15 años. No especifica raza o etnia.</p> <p>76 Mentores: 48.7% mujeres entre los 18 y 56 años (86% de nacionalidad irlandesa). No especifica sexo.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Irlanda</p>	<p>Existe una asociación significativa entre la satisfacción de la pareja y los beneficios que se extraen de la mentoría.</p>

<p><b>Singh</b></p> <p><i>International studies in widening participation</i>, 2(1), 15–27</p> <p>2015</p>	<p>From homeland to home: Widening Participation through the LEAP-Macquarie Mentoring (Refugee Mentoring) Pro-gram</p>	<p>Mentoría entre iguales</p>	<p>LEAP-Macquarie Mentoring</p> <p>Empareja jóvenes de familias refugiadas con un mentor alumno del centro que les ayude a acceder a la educación superior.</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Métodos múltiples: Grupos de discusión (n=5) con 8-10 participantes cada uno. Entrevista (n=12).</p>	<p>54 jóvenes 46.3% mujeres entre los 14 y 16 años. No especifica raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes de familias refugiadas</p> <p>Australia</p>	<p>La mentoría entre pares ayuda a los jóvenes en desventaja a mejorar académicamente y a desarrollar sentimientos de pertenencia en la escuela. A largo plazo, los estudiantes aumentan su capital social.</p>
<p><b>Spencer</b></p> <p><i>Youth &amp; Society</i>, 49(4) 438–460</p> <p>2017</p>	<p>Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Entrevista a: Jóvenes (n=42) Mentores (n=38) Padres/tutores (n=42).</p>	<p>48 parejas de las cuales 31 fueron femeninas.</p> <p>Jóvenes: entre los 9 y 15 años. Raza/etnia: predominantemente negra (50%), incluidas las razas africana y caribeña.</p> <p>Mentores: entre los 20 y 55 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (73%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Se identificaron cinco motivos de ruptura: cambios imprevistos del entorno —por ejemplo, una mudanza—, insatisfacción, desinterés, disolución gradual o abandono del mentor.</p> <p>Romper la relación causó decepción y tristeza en el mentorado, especialmente cuando la despedida no se dio cara a cara, en cuyo caso la ruptura provocó sentimientos más intensos, de ira y frustración.</p> <p>El fin del emparejamiento fue más bien recibido cuando los motivos de la ruptura se articularon de forma clara y directa.</p>

<p><b>Spencer</b>  <i>The Journal of Primary Prevention</i>, 39(1), 17–35  2018</p>	<p>Girls (and Boys) just want to have fun: A mixed-methods examination of the role of gender in youth mentoring relationship duration and quality</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Mixta</b>  <b>Técnicas cualitativas</b> Entrevista a mentorados, mentores y padres/tutores: 3 y 6 meses después de iniciar la relación. (~40 min). <b>Técnicas cuantitativas</b> Cuestionarios: 3 meses después de iniciar la relación.</p>	<p>67 parejas de las cuales 37 fueron femeninas.  Jóvenes: entre los 9 y 15 años. Raza/etnia: predominantemente negra (46%), incluidas las razas africana y caribeña.  Mentores: entre los 20 y 55 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (75%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social  Estados Unidos</p>	<p>Las parejas masculinas duraron más tiempo y fueron más sólidas que las femeninas, debido a que las expectativas de las mentoras —a diferencia de sus colegas hombres— no estaban al día ni en línea con las de las participantes. Los hallazgos sugieren que los programas pueden facilitar relaciones más largas y efectivas al moderar las expectativas del personal voluntario.</p>
<p><b>Spencer</b>  <i>Child &amp; Youth Care Forum</i>, 49(1), 97–120  2020</p>	<p>It takes a village to break up a match: A systemic analysis of formal youth mentoring relationship endings</p>	<p>Mentoría uno a uno (CBM)</p>	<p>Big Brothers Big Sisters (BBBS) de América</p>	<p><b>Cualitativa</b>  <b>Diseño de investigación:</b> Entrevista a: Jóvenes (n=36) Mentores (n=36) Padres/tutores (n=36) Personal de seguimiento a las parejas (n=22).</p>	<p>36 jóvenes 52,8% mujeres entre los 9 y 15 años. Raza/etnia: blanca (38.9%), hispánica (19.4%), afroamericana/negra (11.1%), nativos americanos (8.3%), y multirracial/otros (22.2%).  36 mentores 52,8% mujeres entre los 20 y 56 años. Raza/etnia: predominantemente blanca (69.4%).</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social  Estados Unidos</p>	<p>Constata la importancia de finalizar adecuadamente las relaciones de mentoría.</p>

<p><b>Stewart</b></p> <p><i>Journal of Adolescence</i>, 34(4), 795–800</p> <p>2011</p>	<p>Brief report: An online support intervention: Perceptions of adolescents with physical disabilities</p>	<p>Mentoría grupal, entre iguales y electrónica</p>	<p>Intervención piloto de mentoría en línea (nombre desconocido)</p> <p>Adolescentes y mentores con discapacidad se reúnen semanalmente en salas de chat. Durante las sesiones, de 60 y 90 minutos, se tratan multitud de temas, por ejemplo: habilidades para la vida independiente, problemas de salud, hacer nuevas amistades o planificar una carrera profesional.</p>	<p><b>Mixta</b></p> <p><b>Técnicas cualitativas</b> Entrevistas</p> <p><b>Técnicas cuantitativas</b> Cuestionarios</p>	<p>22 jóvenes 45.5% mujeres entre los 12 y 18 años. No especifica raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes con discapacidad (parálisis cerebral y espina bífida)</p> <p>Canadá</p>	<p>La mentoría redujo la sensación de soledad de los participantes a la vez que mejoró su grado de aceptación social y su confianza para relacionarse con los demás. En general, la mentoría aumentó su sentimiento de pertenencia a la comunidad.</p>
<p><b>Stumbo</b></p> <p><i>Journal of science education for students with disabilities</i>, 14(1), 33–54</p> <p>2010</p>	<p>Evidence-based practices in mentoring students with disabilities: Four case studies</p>	<p>Varios</p>	<p>Cuatro programas financiados por la National Science Foundation</p> <p>Ayudan a los estudiantes con discapacidad a perseguir con éxito una carrera STEM.</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Estudio de casos - 4 programas</p>	<p>No especifica</p>	<p>Jóvenes con discapacidad</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>Los participantes adquirieron conciencia de las opciones de carrera disponibles. En general, estaban más preparados para ingresar a la universidad puesto que aumentaron sus habilidades profesionales, académicas y sociales.</p> <p>Los resultados destacan la importancia de la mentoría entre pares para crear relaciones de solidaridad y comprensión.</p>

<p><b>Van Dam</b></p> <p><i>British Journal of Social Work</i>, 47(6), 1764–1780.</p> <p>2017</p>	<p>Youth initiated mentors: Do they offer an alternative for out-of-home placement in youth care?</p>	<p>Youth Initiated Mentoring</p>	<p>Varios</p>	<p><b>Cualitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Análisis de expedientes</p>	<p>200 jóvenes 36.5% mujeres entre los 11 y 19 años. No especifica raza o etnia.</p> <p>Grupo experimental n=96 Grupo control n=104</p>	<p>Jóvenes tutelados</p> <p>Holanda</p>	<p>El 83% de los participantes identificaron a un mentor informal entre sus redes sociales después de un promedio de 33 días.</p>
<p><b>Van Dam</b></p> <p><i>American Journal of Community Psychology</i>, 62(1–2), 203-220</p> <p>2018</p>	<p>Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Metaanálisis</b> - Muestra: 30 artículos (todos los estudios incluidos utilizan métodos cuantitativos).</p>	<p>63.327 jóvenes entre los 13 y los 24 años. No especifica sexo, raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>No se observan asociaciones evidentes entre el perfil de riesgo del mentorado y la capacidad de impacto de la mentoría natural.</p> <p>En todos los casos la presencia de un mentor informal mejoró el desarrollo socioemocional, académico y vocacional de los jóvenes.</p>
<p><b>Wittrup</b></p> <p><i>Youth &amp; Society</i>, 51(4), 463–483</p> <p>2019</p>	<p>Natural mentors, racial pride, and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination</p>	<p>Mentoría natural</p>	<p>Al ser mentoría natural no hay programa asociado</p>	<p><b>Cuantitativa</b></p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cuestionario de evaluación.</p>	<p>663 jóvenes 53% mujeres entre los 12 y 19 años. No especifica raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes negros en riesgo de exclusión social</p> <p>Estados Unidos</p>	<p>La mentoría puede ser una estrategia efectiva para impulsar el rendimiento académico entre los jóvenes negros que sufren discriminación en el entorno escolar. Una relación más cercana entre el mentor y el mentorado incrementó el tamaño de impacto.</p>

<p><b>Wood</b></p> <p><i>Research on Social Work Practice</i>, 22(3), 257–269</p> <p>2012</p>	<p>School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis</p>	<p>Mentoría uno a uno (SBM)</p>	<p>Varios</p>	<p><b>Revisión de la literatura científica y metaanálisis</b>                  - Muestra:                  8 artículos (de los cuales 6 se incluyeron en el metaanálisis. De éstos, 5 utilizan el RCT como método).</p>	<p>6.072 jóvenes entre los 11 y 18 años.                  No especifica sexo, raza o etnia.</p>	<p>Jóvenes en riesgo de exclusión social                   Estados Unidos</p>	<p>No existen evidencias que demuestren el impacto de la mentoría en el rendimiento académico o el absentismo escolar. La magnitud del mayor efecto (para la autoestima) fue cercana a cero, <math>g = 0.09</math>, CI95% [0.03, 0.14].</p>
---	--	---------------------------------	---------------	---	---	---	---

## RESULTS OF MENTORING IN THE PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF YOUNG IMMIGRANTS AND REFUGEES IN SPAIN

### RESULTADOS DE LA MENTORÍA SOCIAL EN EL BIENESTAR PSICOSOCIAL DE JÓVENES INMIGRANTES Y REFUGIADOS EN ESPAÑA

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN

*Universitat Rovira i Virgili*

ANGEL BELZUNEGUI-ERASO

*Universitat Rovira i Virgili*

ÒSCAR PRIETO-FLORES

*Universitat de Girona*

**Cómo citar/Citation:** Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain. *Healthcare*, 9(1), 13. <https://doi.org/10.3390/healthcare9010013>

#### **Abstract**

This study examined the change processes associated with the Nightingale project, a community-based mentoring programme whose aim is to promote the social inclusion of minors of immigrant origin. A pre-test–post-test study was conducted on a group of 158 young immigrants between the ages of 8 and 15, in which the influence of the mentoring programme on the youths' psychosocial well-being was measured. Non-parametric tests were used to calculate the results before and after mentoring, comparing the results over a six-month period and controlling for sex and age. The analyses reflected associations between mentoring and improvements in specific aspects of the emotional well-being of young immigrants and highlighted the potential of mentorships to cushion the stressful events they are subjected to in the process of adapting to a new social reality.

**Keywords:** youth mentoring; immigrants; social inclusion; psychosocial well-being; youth health; acculturative stress

#### **Resumen**

Este estudio evalúa el impacto del proyecto Ruiseñor, un programa de mentoría basado en la

comunidad cuyo objetivo es favorecer la inclusión social de menores de origen inmigrante. El análisis se llevó a cabo mediante un diseño pretest-postest sobre un grupo de 158 jóvenes inmigrantes, de entre 8 y 15 años, en el que se tomaron mediciones del impacto del programa sobre el bienestar psicosocial de los jóvenes. Se utilizaron pruebas no paramétricas para conocer los resultados antes y después de la mentoría, comparando los resultados en un periodo de seis meses y utilizando como variables de control el sexo y la edad. Los análisis realizados reflejan un impacto positivo de la mentoría en aspectos concretos del bienestar emocional de los jóvenes inmigrantes y resaltan el potencial de las intervenciones de mentoría para amortiguar los eventos estresantes a los cuales se ven sometidos en el proceso de adaptación a una realidad social nueva.

**Palabras clave:** mentoría de jóvenes, inmigrantes, inclusión social, bienestar psicosocial, salud juvenil, estrés aculturativo

## Resumen extendido

### *Antecedentes*

Los inmigrantes enfrentan estresores específicos que se asocian con la experiencia migratoria y el proceso de adaptación a una realidad social nueva. La separación de la familia, además de los amigos y relaciones íntimas, la pérdida del entorno etnocultural, el aprendizaje de una nueva lengua o la discriminación étnico-racial contribuyen a niveles elevados de estrés y angustia psicológica, que pueden favorecer la aparición de síntomas emocionales (ansiedad y/o depresión) o de alteraciones del comportamiento (Simmons y Limbers, 2019; Sirin *et al.*, 2015; Oshri *et al.*, 2014). Las iniciativas de mentoría social se han demostrado como medio para combatir el aislamiento (Raithelhuber, 2021), adquirir el nuevo idioma (Rotich, 2011) o favorecer un sentimiento de pertenencia a la escuela (Herrera *et al.*, 2011)

El presente estudio evalúa la efectividad del programa de mentoría Ruiseñor en España, cuyo principal objetivo es favorecer la inclusión social, cultural y lingüística de estudiantes de origen inmigrante. El proyecto, que parte de la *Nightingale Mentoring Network*, se llevó a cabo por primera vez en 1997 en la Universidad de Malmö, Suecia; y, tras su éxito lo han implementado otras veintisiete universidades de seis países europeos y uno africano (Prieto-Flores *et al.*, 2019). El programa se basa en la acción voluntaria de estudiantes universitarios que, durante un año escolar, ejercen de mentores de niños y adolescentes inmigrantes, refugiados o de estatus irregular con el propósito de ayudarles a moverse en el nuevo contexto educativo y desarrollar un sentido de pertenencia que les permita ubicarse en el nuevo país.

### *Metodología*

La evaluación de la eficacia del programa Ruiseñor se llevó a cabo mediante un diseño pretest-postest de un solo grupo no aleatorizado (Campbell y Stanley, 2011; Dimitrov y Rumrill, 2003), con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información y la segunda sobre las dimensiones de estudio. En concreto, para evaluar la eficacia del programa se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con la salud mental del mentorado, su autoestima y satisfacción personal, además de sus percepciones de apoyo social y discriminación racial en su proceso de integración en el país de acogida.

El estudio contó con una muestra de 158 estudiantes, de entre 8 y 15 años, de los cuales 79 (50%) eran chicas. Los participantes reportaron diferentes procedencias, aunque la mayo-

ría eran de Marruecos, Honduras, Gambia, India o República Dominicana. El 61% eran inmigrantes de primera generación y el 48% de segunda.

A fin de comprobar las diferencias antes y después de la mentoría se realizó la prueba de *t de Wilcoxon (Z)* para estadística no paramétrica.

### *Resultados*

Los resultados de este estudio demuestran que los menores de origen extranjero, tras su participación en el programa, redujeron significativamente sus niveles de estrés ambiental ( $Z = 5.931$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.07$ ). La disponibilidad percibida de apoyo social fortaleció, en la totalidad de los casos, el bienestar psicológico de los mentorados. Más en concreto, contar con fuentes informales de ayuda correlacionó negativamente con los síntomas psicológicos de estrés (Spearman's rho =  $-0.337$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 0.716$ ) y positivamente con los niveles de resiliencia (Spearman's rho =  $0.246$ ;  $p = 0.002$ ;  $d_{Cohen} = 0.508$ ), a pesar de soportar los participantes adversidades significativas.

Después de seis meses, el conjunto de jóvenes percibió un mayor apoyo social de su red local, especialmente el grupo de chicas y de los menores de doce años, los cuales poseían fuentes de ayuda más diversificadas tras la intervención. Ambos grupos hallaron redes de apoyo social en la escuela y manifestaron tener al menos un compañero de clase que le ayudaba con los deberes (grupo de chicas:  $Z = -2.251$ ;  $p = 0.024$ ;  $d_{Cohen} = 0.524$ ; grupo de menores de 12 años:  $Z = -2.171$ ;  $p = 0.030$ ;  $d_{Cohen} = 0.511$ ).

Respecto a la dinámica escolar, los resultados muestran que el proyecto Ruiseñor tuvo un impacto positivo limitado en las actitudes de los mentorados hacia la escuela y los compañeros, concretamente para el grupo de mayores de 12 años, cuyo sentimiento de pertenencia al centro educativo mejoró a los seis meses. En esta línea, la prueba pre-post muestra una mejora en la autoeficacia académica para el conjunto de participantes ( $Z = -7.693$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.548$ ), especialmente para el grupo de chicos ( $Z = -5.905$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.778$ ) y los menores de 12 años ( $Z = -6.631$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 2.308$ ).

Por último, en contraste con otras investigaciones sobre relaciones de mentoría informales o naturales (Griffith *et al.*, 2019; Hurd *et al.*, 2012), no se encontraron evidencias que demostrasen el impacto del programa en la disminución de la discriminación racial o étnica percibida. La relación de mentoría no hizo que los participantes en el estudio redujeran su actitud de sospecha y sentimiento de desconfianza hacia los demás ( $Z = -1.090$ ;  $p = 0.276$ ).

### *Conclusiones*

Los resultados de este estudio proporcionan evidencia empírica sobre los efectos positivos del apoyo social en el bienestar emocional de los jóvenes de origen inmigrante. Más específicamente, se reconoce el potencial de las intervenciones de mentoría para amortiguar los eventos estresantes a los cuales se ven sometidos durante su proceso de integración a la comunidad de acogida. Aunque podría tener un impacto diferente en chicas y chicos, el apoyo social percibido durante el programa Ruiseñor mejoró algunos aspectos relacionados con el bienestar psicológico de los mentorados, que vieron aumentar sus niveles de satisfacción personal en un corto periodo de tiempo.

Los datos aportados en este artículo apoyan la necesidad de que consejeros escolares, psicólogos y trabajadores sociales pongan al servicio de los menores inmigrantes programas que incentiven la formación de redes sociales como medida de fomento del apoyo social. En este sentido, se destaca la urgente necesidad de priorizar políticas y servicios que garanticen un entorno social favorable en la acogida de jóvenes de origen extranjero, que puedan reducir

el estrés asociado al proceso de aculturación. El impacto positivo del programa Ruiseñor respalda el consenso científico en el campo de la mentoría social acerca del papel clave que desempeñan las relaciones con adultos no parentales que brindan apoyo en la inclusión social y el bienestar subjetivo de los jóvenes inmigrantes.

## 1. INTRODUCTION

The present study evaluates the effectiveness of the Nightingale mentoring programme in Spain, whose main objective is to promote the social, cultural and linguistic inclusion of students of immigrant origin. The project, which is part of the European-wide Nightingale Mentoring Network, was first carried out in 1997 at the University of Malmö, Sweden; since its success, it has been implemented by twenty-seven other universities in six European countries and one in Africa (Prieto-Flores *et al.*, 2019). The programme is based on the voluntary action of university students who, during the school year, act as mentors of immigrant, refugee or irregular status children and adolescents with the aim of helping them navigate the new educational context and develop a sense of belonging that enables them to find their place within the new country. One key characteristic of the Nightingale project is that both sides benefit: the older person also learns from the younger one and improves their intercultural competence (Sild-Lönroth, 2007).

The Nightingale project is a community-based mentoring programme that fosters relationships of trust between university students and minors of foreign origin with the goal of promoting the positive development of migrants at risk of social exclusion. Throughout the school year, the volunteer mentors work following a one-on-one mentoring scheme to support the youths in their process of integration in the new community. The meetings, which are held weekly, take place outside school hours and last approximately three hours in which the mentor accompanies the minor in acquiring necessary basic elements, such as language and educational guidance. They also aim to expand mentees' social support network outside the school by organising activities with other mentees who are in the same situation and help them to discover the cultural and leisure activities that the new environment offers. For example, some branches of the Nightingale programme teach their mentors in the training sessions how to establish meaningful conversations with their mentees in order to identify adults from their everyday life (i.e., teachers) who can become natural mentors. They are also encouraged to speak in Catalan or Basque if this is not an obstacle for communication or for establishing a close relationship. Through this relationship, the programme helps to support greater social participation of the minors as it helps them to make use of social and community resources, such as public transport and the local library. This is especially beneficial for minors with introverted personalities, so that their mentoring relation provides them with opportunities to reduce their isolation and be more sociable.

Primary and secondary school teachers are in charge of selecting the minors who will receive mentoring. The selection criteria are that (a) they have arrived recently or are of foreign origin but are capable of minimally communicating with others; (b) they lack relationships with adults in their new environment; (c) they are the first generation in their family to have access to university; and (d) they do not start from an extreme level of vulnerability that requires the intervention of a professional rather than a volunteer (Prieto-Flores *et al.*, 2019). With regard to the selection of the mentors, given that the protection of young people is critical, this was carried out through an interview or questionnaire in some cases; and, if selected, an intensive training course of about ten hours was provided (Prieto-Flores *et al.*,

2019; Feu, 2015). The training sessions include the treatment of the cultural diversity and social integration of adolescent immigrants, as well as the collection and exchange of previous mentoring experiences so that the participants are aware of the challenges involved. The primary goal is to build a supportive friendly relationship that facilitates meaningful conversation. For this to happen, the volunteer students are encouraged to mention in their meetings important issues related to the future, the process of integration in the new community or the mentees' relationship with their parents (Prieto-Flores *et al.*, 2019). In return for being mentors, the volunteers receive between one and four ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) credits, depending on the university.

The Nightingale project has been recognised as a successful initiative for vulnerable migrants in Europe (Delvino and Spencer, 2019) and in fact, in Spain, there are already several regions in which it is being carried out, such as Barcelona, Tarragona, Gerona, Guipúzcoa and Navarra. The results of this study complement previous evaluations that attribute positive impacts to the programme in terms of academic attitudes —behaviour and dedication to study— and educational expectations, as well as improvements in the minors' communication skills and self-esteem (Prieto-Flores *et al.*, 2019; Feu, 2015).

This article gathers together, first of all, the main contributions of the scientific literature regarding the most significant benefits of social support during the migration process. Specifically, it addresses those aspects of mentoring that influence the subjective well-being and health of young people of immigrant origin. Second, it presents the research methodology, followed by a description of the extracted results. The discussion section then offers an interpretation of the findings in light of the available evidence. Finally, the limitations and conclusions of the study are presented.

## 2. MENTORING WITH VULNERABLE ADOLESCENTS

### 2.1. *The Function of Integration in a New Social Reality*

There are many scientific studies that highlight the role that non-parental adults can play in the social inclusion of the most vulnerable collectives. The need to improve the support network of people at risk of exclusion has given rise in recent years to formal mentoring programmes, which provide a safe context for the development of relationships. The fundamental goal is to provide support for people who do not usually come into contact with natural mentors or that lack the necessary social skills to identify and form this type of supportive relationship on their own. With this goal in mind, for the formal mentoring the programme recruits adult volunteers to provide friendship, guidance and support to those who most need it. While it is true that the mentoring that arises from natural networks of support usually lasts longer, with stronger affective bonds that last an average of almost a decade (DuBois and Silverthorn, 2005), formal mentoring has proven to be especially beneficial for those specific groups of minors and adolescents facing risks and adversity. However, not all people have a support network that can help them succeed. Erickson *et al.* (2009) draw attention to the scarcity or absence of social capital in at-risk groups, some from poor communities where low levels of support can be exacerbated by an inability of adults to effectively connect the young people to opportunities that may significantly improve their life journeys.

The results of the scientific evaluations that have been carried out to date highlight that youth mentoring is related to better physical and mental health, as well as to fewer symptoms of depression or suicidal thoughts among young people (DuBois and Silverthorn, 2005). An

extensive body of research shows that the programmes increase the self-esteem (Marino *et al.*, 2019; Karcher, 2005) and personal satisfaction of the mentee (Feu, 2015) in addition to reducing their levels of stress and anxiety, which is particularly important when it comes to immigrants or refugees, some of them in an irregular situation, who have just arrived to the country and are under great stress due to the integration process in which they find themselves (Oberoi, 2016, Gonzales *et al.*, 2013). The scientific literature has also reported good results regarding social competencies and communication skills (Karcher, 2005). Studies show that a close bond with the mentor causes participants to develop more positive expectations about relationships with people in their environment, with their parents or friends, and to improve their quality (Karcher, 2005; DuBois *et al.*, 2002b; Spencer *et al.*, 2018b). This emotional stability is associated with improvements in academic performance and self-efficiency (Herrera *et al.*, 2011), as well as a reduction in behavioural problems such as aggression (Jolliffe and Farrington, 2008), substance use (Rhodes *et al.*, 2005a) or delinquent behaviour (Heller *et al.*, 2017). As a result, mentoring programmes for minors and young people have grown in popularity as an effective intervention strategy for the social inclusion, health and well-being of the most vulnerable collectives (Preston *et al.*, 2019). In the United States, an estimated 2.5 million children and adolescents maintain formal mentoring relationships each year (Raposa *et al.*, 2017).

## 2.2. Social Support as a Source of Protection Against Stress

The migration process entails an adaption effort whose intensity can be an additional risk factor for developing mental, social or behavioural health problems. The acculturative stress related to cultural differences and perceived racial discrimination in the new country increases the probabilities of young immigrants suffering from anxiety, depression and other mental conditions (Sirin *et al.*, 2015; 2013), such as eating disorders (Simmons and Limbers, 2019) and alcohol consumption (Oshri *et al.*, 2014). Refugees, in particular, run a greater risk of suffering symptoms of posttraumatic stress due to exposure to war, long-term persecution or the loss of relatives both in their country of origin and during displacement (CEAR, 2018). Accumulated research has shown that young immigrants and refugees usually have worse mental health than the host population as a result of the challenges of the adaptation process which, as well as forcing them to adhere to new customs and sociocultural codes, is accompanied by changes and distress that occur on an individual level, such as separation from the family as well as from friends and close relationships, the loss of their ethnocultural surroundings, the learning of a new language and the prolongation of uncertainties about their migration status.

These young people suffer from specific vulnerabilities and stress that require people to support them in a lasting way and remain at their side during the adaptation process. Mentoring initiatives are designed to facilitate practical help and advice that enables the minors to cope as best as they can in the new environment; for example, introducing them to local cultural characteristics and recreational opportunities. In Australia, Singh and Tregale (2015) observed how mentoring improved participants' access to the networks of social and cultural capital networks. During the programme, the mentors acted as agents for the empowerment of immigrant minors in a process through which the mentees acquired tools to gain autonomy in the new country and achieve life goals. In Europe, Raithelhuber (2021) reached similar results and found that mentoring served as a springboard for the efficient integration of the youths participating in the study, unaccompanied refugees who, thanks to their mentors, saw their opportunities for civic participation increase. In the North American

context, other studies corroborated both the more practical and instrumental effects of mentoring, such as learning the new language, improving academic performance or the acquisition of social skills (Rotich, 2011), and the more emotional effects. For example, Gonzales *et al.* (2013) recognised that mentoring is especially helpful in reducing the levels of stress and anxiety of illegal immigrant adolescents, which also has a direct impact on reducing school dropout. However, there are still few empirical studies that shed light on the impact of mentoring programmes on the social inclusion of immigrant and refugee adolescents. This study aimed to address this knowledge gap in this particular area.

### *2.3. Relationship with Parents and Family Dynamics*

Empirical evidence shows that minors adapt to the new cultural context faster than their parents. The integration process for adult immigrants or refugees is fraught with difficulties given the deterioration in cognitive flexibility and their solidified ethnicity (Birman y Morland, 2014). This acculturation gap between parents and children increases generational conflicts, sometimes due to the concern of the elderly for the loss of the culture of origin. Perreira *et al.* (2006), through their interviews with Latino migrants with residency in the United States, highlighted parents' concern and unease over the dissolution of cultural heritage and their sons and daughters' adoption of the values, norms and conduct of the majority culture. These differences in the adaptation process leave immigrant minors at a crossroads: on the one hand, they must learn the language and the cultural codes of the new country if they wish to thrive and be successful at school; while on the other hand, they are forced to retain the culture of origin in order to ward off conflict and continue maintaining positive relationships with their co-ethnic families and friends (Birman, 2006; Birman *et al.*, 2005).

Paradoxically, the rapid acquisition of the vehicular languages causes these young people to take on responsibilities similar to those of the adults in the household, like answering phone calls, helping parents to fill out a job application or acting as interpreters in the doctor's surgery. In primary education, there is a strong assimilative pressure in which the language of instruction is Spanish, and only in the case of the autonomous communities, Catalan and Basque. As a result, the acquisition of vehicular languages is usually even faster in minors. One of the terms that has been used to describe this phenomenon is that of child language brokering (Antonini, 2015), which is associated with higher levels of child stress and an increase in family conflicts (Jones *et al.*, 2012). In this context, or in others where the young people do not receive sufficient support from their parents due to the family structure or circumstances, mentoring can be a valuable source of support. The research of Dolan *et al.* (2011) on the BBBS programme in Ireland supports this theory. After a study of around one hundred and fifty minors, the researchers discovered that mentoring was more beneficial for young people of single-parent families than for those who lived with both parents. After eighteen months, the difference in outcomes between the two groups with regards to perceived support decreased steadily, demonstrating that mentoring can make up for the support that some young people lack.

### *2.4. Adolescents at Risk, Mentoring and Educational Success*

Some research has shown the benefits of mentoring with regards to learning and continuity of studies. For example, in the North American context, Erickson *et al.* (2009) observed how young people from disadvantaged backgrounds who received the support of a non-parental adult were more likely to enrol in a university. The availability of sources of help has been associated with academic success (Suárez-Orozco *et al.*, 2009; Green *et al.*, 2008). In particu-

lar, the presence of a mentor has shown that it can reduce a student's absenteeism, promote a sense of belonging to the school and improve educational expectations (Sánchez *et al.*, 2008). Herrera *et al.* (2011) emphasise that learning difficulties and the intensity with which they experience situations of risk and precariousness can push immigrant minors to processes of demotivation and disaffection with school that lead to educational failure. However, the accumulated evidence indicates that mentoring relationships can reverse this situation and constitute a strong antidote to the dropout rate of immigrant minors and adolescents.

Young people are able to glimpse their future selves in their mentors who, with their experience, provide them with clear and generally positive messages about their own possibilities of success (Zirkel, 2002). In the aforementioned research, Singh and Tregale (2015) observed how the school motivation of young immigrants and refugee families improved after mentoring, as they saw in their older mentors where higher education could lead them to in the future. In a similar vein, based on their extensive literature review, Larose and Tarabulsky (2005) indicated that youth mentoring—even though it takes place outside the educational context—helps to improve students' academic attitudes and their relationship with school, which can have a significant positive impact on student performance. In fact, the results of the first representative survey in the United States with adolescents, collected in *The Mentoring Effect* (Bruce and Bridgeland, 2014), show that young people at risk of exclusion who have a mentor are 20% more likely to complete their studies than those who do not. The study of Herrera *et al.* (2011) on the BBBS programme shows that mentoring improves the school performance of vulnerable minors, most of them from ethnic minorities, and their perception of their own academic skills.

### *2.5. Perceived Racial Discrimination and Cultural Mistrust*

There are many studies that show the negative psychological and social effects of racial discrimination in the immigrant population (Szaflarski and Bauldry, 2019), especially in those that come from racial and ethnic minorities (Colen *et al.*, 2017). The empirical evidence indicates that stress stemming from the feeling of discrimination can—in addition to causing cardiovascular disorders (Panza *et al.*, 2019)—cause symptoms of anxiety, depression, psychological distress or suicidal ideation that directly affect mental health (Hwang and Goto, 2008). Young people who have suffered racialization first-hand also tend to have greater cultural mistrust of other adults, which can negatively affect different areas of their personal lives. For example, Cooper and Sánchez (2016) observed how discrimination, as a subjective perception, with respect to the host society, aggravated the cultural mistrust of Latino boys, which led them to devalue the educational process and lower their academic performance. It has been shown that mentoring can help young people to establish positive intercultural relationships (Feu, 2015; Pryce *et al.*, 2010) and reduce the level of stress stemming from racial discrimination (Griffith *et al.*, 2019). For this to be possible, the need for culturally aware mentors has been highlighted (Griffiths *et al.*, 2009). It has been demonstrated that adult volunteers who have greater intercultural competencies are more likely to develop greater emotional proximity with the minor and establish a positive relationship that enables the young person to benefit from it (Sánchez *et al.*, 2014).

## 3. MATERIALS AND METHODS

### *3.1. Purpose and Design*

The purpose of this study was to evaluate the changes in specific aspects of emotional well-being derived from the Nightingale mentoring programme aimed at adolescents of foreign origin in the primary and secondary schools of Barcelona, Tarragona, Girona, Guipúzcoa and Navarra. In order to contribute to the literature on social mentoring, this study examined the effects of mentoring on the psychological well-being of minors of immigrant origin.

The evaluation of some aspects of participants' emotional well-being resulting from applying the programme was performed through a pre-test–post-test design of a single non-randomised group (Campbell and Stanley, 2011; Dimitrov and Rumrill, 2003), with a six-month difference between the first and second data collections on the study's different areas of focus. A longitudinal strategy was chosen through a dynamic comparison, including the repetition of response measures.

Specifically, this assesses aspects related to the mental health of the mentee, their self-esteem and personal satisfaction, as well as their perceptions of social support and racial discrimination during their integration process in the host country.

### 3.2. Sample

It was not possible to randomise the selection of participants due to the small starting population size, and also because participation required voluntary consent.

The study had a sample of 158 students, between 8 and 15 years of age, 79 (50%) of whom were girls, and with an average age of 12.17 years (Std. Deviation = 1.79). The participants came from different countries, although the majority were from Morocco, Honduras, Gambia, India and the Dominican Republic. Sixty-two percent were first generation immigrants and 38% second generation. Among them, 17.7% arrived in Spain the same year that they began their participation in the programme (2018), 19.6% arrived in 2017, 11.4% between 2014 and 2016, and 13.3% over five years ago (between 2007 and 2013). Moreover, 48.7% of the participants were under 12 years of age; and 51.3% were between 12 and 15. At the time of this study, 51.3% of the minors lived in a nuclear household with their parents; 12% in a household with more than two nuclear families (with extended family); 19.6% in a single-parent family; 3.8% with grandparents or other relatives; and 12.7% in a single-parent household but with other relatives. Participants' characteristics are depicted in Table 2.2.

**Table 2.2** Composition of the study group

<b>Study group</b>	<b>N</b>	<b>Percent</b>
Male	79	50.0
Female	79	50.0
Below 12	77	48.7
12 and above	81	51.3

Source: the authors.

The programme began at the start of the 2018–2019 school year, and the outcomes of the participants were observed during that year. Before the evaluation, the informed consents were given for each father/mother and/or legal guardian, and only after obtaining the corresponding permission were the tests administered.

### 3.3. Study Variables

The Youth Environment Stressors Index (Raposa *et al.*, 2016) collects the joint scores of the following items, which all refer to events that happened in the previous year: someone close dying; moved or changed home; changed school; a close friend moved away; picked on or bullied at school or in the neighbourhood; parents separated or divorced; parent/guardian stopped working or lost a job; and brother/sister dropped out of school. All the items were categorised as: 1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Agree; 4 = Strongly agree.

The following questions were used as indicators of stressors: (a) Suddenly scared for no reason?—with answers: 0 = No, 1 = Yes, sometimes; 2 = Often; (b) Feeling blocked in getting things done?—with answers: 0 = No, 1 = Yes, sometimes; 2 = Often.

It is not properly a scale but rather a variable resulting from the summation of a number of items that give each individual a total count of environmental stressors. The resulting variable (total number of environmental stressors endorsed) is used as an ordinal variable and does not need to present the required properties on a scale that tries to measure a coherent dimension (Raposa *et al.*, 2016).

The Cultural Mistrust Index (Benkert *et al.*, 2006) was generated from the summation of the scores to different items: You should be suspicious of the native population from the beginning; You can trust the native population like members of your own group; The native population tend to keep their promises less; The native population tend to be honest with us; The native population tend to say one thing and do another; You should be cautious about what you say because it will be used against you; The native population usually tend to keep their word; The native population tend to feel superior to us. All the items were categorised as: 1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Agree; 4 = Strongly agree.

This index was developed from a proposal contained in Benkert *et al.*, 2006, who used a more extensive instrument with high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.89). In our sample, Cronbach's alpha was 0.89.

The Social Support Index (Wang and Eccles, 2012) is the result of the summation of the scores of the following items: I have the social support of teachers; I have the social support of friends; I have the social support of parents/guardians; I have social support outside the family and school. All the items were categorised in the same way: 1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Moderately disagree; 4 = Neutral; 5 = Moderately agree; 6 = Agree; 7 = Strongly agree.

This index was developed from various scales used by Wang and Eccles (2012), such as the Teacher Social Support (with a Cronbach's alpha of 0.80), the Peer Social Support (with a Cronbach's alpha of 0.82) and the Parent Social Support (with a Cronbach's alpha of 0.77) scales. In our study, Cronbach's alpha obtained a value of 0.53.

The Self-Esteem Index (Rosenberg, 1965) consists of 10 items that allude to global feelings of self-esteem and self-perception. Five of the items are positive statements: I feel that I'm a person of worth, at least on an equal level with others; I feel that I have a number of good qualities; I am able to do things as well as most other people; I take a positive attitude toward myself; On the whole, I am satisfied with myself—and five others that are negative statements: All in all, I am inclined to feel that I am a failure; I feel I do not have much to be proud of; I wish I could have more respect for myself; I certainly feel useless at times; at times I think I am no good at all. All the items were categorised as: 1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Agree; 4 = Strongly agree.

The psychometric tests of the scale presented by Rosenberg (1965) reflected a reproducibility coefficient of 0.92, which indicates excellent internal consistency. Test–retest reli-

ability over a two-week period revealed correlations of 0.85 and 0.88, which indicates stability. In our analysis, Cronbach's alpha was 0.73.

The Academic Self-Efficacy Index (Owen and Froman, 1988) consists of the following items: I feel like I do well in school; It is easy for me to learn most things; Even when I study hard, I cannot do well on tests; When I try hard, I can learn most things; I can get good grades even when I do not try hard; There is no way a student like me can get good grades; and I think I am a smart person. All the items were categorised as: 1 = Very false; 2 = More false than true; 3 = More true than false; 4 = Very true.

In the consistency analysis performed by Owen and Froman (1988), for reliability estimation, alpha internal consistency estimates were 0.90. In the analysis of our data, Cronbach's alpha was 0.54.

The Cognitive Engagement Index (Finn and Voelkl, 1993) consists of the following items: With regards to learning at school, how often do the following occur: I enjoy learning new things; I get bored easily with school work; I feel good when I learn something new even when it is hard and I do homework whenever it is required. All the items were categorised as: 1 = Never; 2 = Few times; 3 = Most of the times; 4 = Always. This index was a composite of the variables validated by previous studies, such as Finn and Voelkl (1993), observing compliance or the non-compliance of the aforementioned school requirements. This index had a Cronbach's alpha of 0.43.

### 3.4. Analysis Performed

The lack of randomisation has led to non-parametric analyses to measure the effects. *Wilcoxon (Z) t*-tests—a non-parametric test equivalent to the Student's *t*-test—were carried out to determine whether the programme had an effect on the adolescents. This test was used because the distributions failed to meet the criteria of normality and homoscedasticity, in addition to being based on small subsamples. Most of the measurements that were taken correspond to ordinal variables with few ranges. For each of the *Z* tests, Cohen's *d* was calculated as the effect size coefficient (Fritz *et al.*, 2012, p. 12; Cohen, 2008).

## 4. RESULTS

The results show that the mentored students that took part in the project reduced the impact of stressful life experiences measured through the Youth Environment Stressors Index (Table 2.3). During the course of the programme (pre-post), they significantly reduced their levels of environmental stress ( $Z = 5.931$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.07$ ). This difference is even greater in the girls ( $Z = 4.679$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.238$ ) than in the boys ( $Z = 3.666$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 0.906$ ). The differences are also significant if controlled by age.

In addition to environmental stressors, another source of anxiety in children is the interaction with the native population, since it can expose them to more or less subtle prejudices and discrimination. In this regard, the mentoring relationship did not cause the study participants to reduce their attitude of suspicion and feeling of distrust toward others ( $Z = -1.090$ ;  $p = 0.276$ ). No significant differences were observed by either sex or age.

The perceived availability of social support strengthened, in all cases, the psychological well-being of the mentees. The perception of social support increased and this is reflected in a higher score of the Social Support Index for the whole sample ( $Z = -6.922$ ;  $p < 0.01$ ;  $d_{Cohen} = 1.319$ ; Table 2.3). More specifically, having informal sources of social support correlated negatively with psychological symptoms of stress (Spearman's  $\rho = -0.337$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen}$

= 0.716) and positively with the Resilience Index (Spearman's  $\rho = 0.246$ ;  $p = 0.002$ ;  $d_{Cohen} = 0.508$ ), although resilience scores were only significant for the girls ( $Z = -1.661$ ;  $p = 0.097$ , and as seen when considering a 0.10 error).

**Table 2.3** Non-parametric tests for pre-post measurements

	N	Mean (Pre)	Mean (Post)	T of Wilcoxon (Z)	p	$d_{Cohen}$
Social Support Index	158	13.66	18.58	-6.922	0.000	1.319
Boys	79	13.37	17.96	-4.534	0.000	1.186
Girls	79	13.96	19.21	-5.243	0.000	1.461
Below 12	77	14.40	19.50	-4.832	0.000	1.319
12 and above	81	12.96	17.72	-4.907	0.000	1.301
Youth Environment Stressors Index	158	2.37	1.53	5.931	0.000	1.07
Boys	79	2.14	1.51	3.666	0.000	0.906
Girls	79	2.61	1.55	4.679	0.000	1.238
Below 12	77	2.14	1.34	4.334	0.000	1.136
12 and above	81	2.59	1.71	4.150	0.000	1.039
Self-Esteem Index	158	30.67	30.37	0.766	0.444	
I have at least one friend at school to help me with homework	158	3.27	3.63	-2.038	0.042	0.329
Boys	79	3.28	3.41	-0.549	0.583	
Girls	79	3.25	3.85	-2.251	0.024	0.524
Below 12	77	3.26	3.81	-2.171	0.030	0.511
12 and above	81	3.27	3.46	-0.713	0.476	
Someone at school makes me feel successful	158	4.01	4.12	-0.706	0.480	
Boys	79	3.89	3.76	0.917	0.359	
Girls	79	4.13	4.48	-2.003	0.045	0.463
Below 12	77	4.09	4.44	-1.807	0.071	0.421
12 and above	81	3.93	3.81	0.698	0.485	
I would prefer to go to another school						
12 and above	81	4.64	4.35	2.834	0.005	0.664
Academic Self-Efficacy Index	158	20.28	22.62	-7.693	0.000	1.548
Boys	79	19.97	22.51	-5.905	0.000	1.778
Girls	79	20.59	22.73	-5.088	0.000	1.396
Below 12	77	20.30	23.27	-6.631	0.000	2.308
12 and above	81	20.27	22.00	-4.178	0.000	1.048
Cognitive Engagement Index	158	9.22	9.48	-1.956	0.051	
Boys	79	9.18	9.33	-0.963	0.336	
Girls	79	9.27	9.63	-1.733	0.083	
Below 12	77	9.21	9.57	-2.088	0.037	0.054
12 and above	81	9.23	9.40	-0.755	0.450	

Source: the authors.

After six months, the group of adolescents perceived greater social support from their local network, especially the girls and those under 12 that had more diverse sources of help after the intervention (Table 2.3). Both of these groups found social support networks in the school and stated having at least one classmate that helped them with the homework (girls group:  $Z = -2.251$ ;  $p = 0.024$ ;  $d_{Cohen} = 0.524$ ; under 12 group:  $Z = -2.171$ ;  $p = 0.030$ ;  $d_{Cohen} = 0.511$ ; Table 2.3). This tangible support, which includes physical acts of help and educational support in schoolwork, was not the only kind of support they received. The support of self-esteem, related to recognising their personal worth, was also perceived by these mentees in the school, where they assured: “Someone at school makes me feel successful” (girls group:  $Z = -2.003$ ;  $p = 0.045$ ;  $d_{Cohen} = 0.463$ ; under 12 group:  $Z = -1.807$ ;  $p = 0.071$ ;  $d_{Cohen} = 0.421$ ; Table 2.3).

Regarding school dynamics, the results showed that the Nightingale project was associated with more positive attitudes of the mentees towards the school and their peers, specifically for the over-twelves group, who significantly improved their response to the item: “I would prefer to go another school” ( $Z = 2.834$ ;  $p = 0.005$ ;  $d_{Cohen} = 0.664$ ; Table 2.3).

This connection has helped those adolescents who participated in mentoring to improve academically (Table 2.3). The pre-test–post-test shows an improvement in the Academic Self-Efficacy Index for the participants as a whole ( $Z = -7.693$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.548$ ). This improvement is greater in the group of boys ( $Z = -5.905$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.778$ ) and in the children under 12 ( $Z = -6.631$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 2.308$ ).

With regard to self-esteem, no changes were observed between pre-test and post-test for the whole sample ( $Z = 0.766$ ;  $p = 0.444$ ; Table 2.3), nor for boys and girls separately. Statistical significance was only observed in those over twelve years of age, whose self-esteem increased ( $Z = 1.968$ ;  $p = 0.049$ ;  $d_{Cohen} = 0.448$ ). However, when controlled for age (under 12 years and over 12 years), mentoring was positively associated with the adolescents’ assessment of their abilities and degree of personal satisfaction. This improvement in self-concept occurred in the oldest participants in the positive responses to the items used in the questionnaires: “I feel that I am a person of worth, at least on an equal level with others” ( $Z = -2.466$ ;  $p = 0.014$ ;  $d_{Cohen} = 0.569$ ) and “I am able to do things as well as most other people” ( $Z = -2.376$ ;  $p = 0.018$ ;  $d_{Cohen} = 0.547$ ). This correlates with an improvement in the Cognitive Engagement Index score for the children under 12, the only group in which there are statistically significant differences between the pre-test and post-test scores ( $Z = -2.088$ ;  $p = 0.037$ ;  $d_{Cohen} = 0.054$ ; Table 2.3).

## 5. DISCUSSION

This research aimed to identify whether the presence of a mentor that provides support can improve some specific aspects of the social and emotional well-being of young immigrants. The results of this study show that the development of a mentoring relationship improved some aspects of the psychosocial well-being of young immigrants and refugees, protecting them from the negative impact of the stress involved in adapting to a new country. This finding is consistent with earlier research that shows that the presence of a non-parental adult acts as a support that helps mentees increase their ability to overcome adverse events, such as those arising from leaving and adapting to a new context (Rotich, 2011).

The support of a reliable ally provided participants with a number of personal and social benefits insofar as it helped them weave local support networks. Some of these benefits

involve an improvement in their emotional and cognitive skills, as well as better social development. The mentees that participated in the project, as has been observed in other participants of formal mentoring programmes aimed at the inclusion of young people of foreign origin (Raithelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018), improved their access to social capital resources, whose social network constitute the framework in which support exchanges take place. The perceived availability of social support reduced some symptoms of stress associated with the migration process and made the youths more resilient, despite enduring significant adversity. The impact of mentoring on the promotion of resilience in adolescents from ethnic minorities supports the findings of a recent literature review (Wittrup *et al.*, 2016; Hurd and Zimmerman, 2010a, 2010b; Sánchez *et al.*, 2008).

Participation in the Nightingale project improved the minors' relationships with their classmates. This corroborates the results of previous research that shows a positive association between mentoring and peer relationship development (Karcher, 2008). The importance of close peer relationships for immigrant adolescents has been found in previous social science research (Motti-Stefanidi *et al.*, 2020; Dalmasso *et al.*, 2018), the results of which show that peer social support not only promotes adaptation to the host country but also contributes to greater psychological well-being. In the present study, the increase in the perception of social support in school, as well as providing mentees with educational support, strengthened their feeling of personal worth.

The Nightingale project generated significant positive changes in the minors, which helped them in their process of adaptation to the school. During the intervention, the participants improved social relationships with their classmates and also showed more assertive attitudes towards the school and teachers. These results coincide with those found by various authors (Herrera *et al.*, 2011; Bernstein *et al.*, 2009), which show the effectiveness of mentoring programmes to promote a positive change in a student's attitude towards the school. This inner transformation is vital to help adolescent immigrants and refugees to improve their academic performance. Over the course of the programme, the students' psychological involvement in learning—cognitive commitment—increased significantly. This difference in the pre-test–post-test intervention, as other authors have suggested (Feu, 2015; Singh and Tregale, 2015), might be due to the positive role model provided by the mentors. The Nightingale project volunteers are young undergraduates who, because of their status as students, can foster the minors' motivation during their transition to post-compulsory education.

In contrast to other research on informal or 'natural' mentoring relationships (Griffith *et al.*, 2019; Hurd *et al.*, 2012), no evidence was found showing the programme's impact on the reduction in perceived racial discrimination. It is possible that in order for mentors to moderate the attitude of suspicion and feeling of mistrust towards others, the mentor needs to focus on responding to this specific goal—for example, through specific conversations on discriminatory experiences. This was not assessed in the study.

## 6. LIMITATIONS

One limitation of this study was that the sample was not randomly selected, which precludes making generalisable statements about mentoring processes that include the immigrant population. This study was based on a single group, pre-test–post-test design, without a control group. The objective was to measure certain changes in the emotional well-being of young people, and it is therefore not an impact analysis of the project as it does not have a comparative reference in a group on which the activity has not been developed. One limitation that

should be taken into account is the effect that other non-controlled variables may have had on the observed changes in some aspects of the emotional well-being of young people. The non-experimental pre-test–post-test design does not manage to control confounding variables that might exert some influence on the results. This limitation will be addressed in a second phase of the study, which will incorporate a qualitative analysis of interviews with mentees in which information will be collected about their perception of mentoring in their emotional states. The main difficulty will be that of differentiating the specific effects of the programme from those non-specific effects that derive from the lack of comparability of the group with a control group, which compromises the internal validity of the study. Therefore, causal effects are not deduced from this analysis; rather, the differences in variability in scores need to be understood as possible effects derived from the intervention. In fact, this type of design is not exempt from the Hawthorne effect; that is, the responses may have been induced by the participants' knowledge that they are being studied.

Nor do the participants represent all the geographical areas where the Nightingale programme is implemented, which means that these results cannot be extrapolated to the mentees that take part in other universities around Europe (Sweden, Norway, Austria, Switzerland, etc.) and Africa (Ghana).

Furthermore, the use of self-report questionnaires structured on Likert-type scales made it difficult to carry out a more precise evaluation, as the participants gave their own meanings and interpretations. While this method allowed a very wide range of effects to be explored—many of which were inaccessible to direct observation—in a relatively short time, the use of this methodology prevented the appearance of emerging categories on the nature of the relationships and their effects. To increase the validity of the measures, we recommend that future evaluations be conducted with multiple sources, for example gathering the testimonies of parents and teachers, and through the use of the multimethod perspective or multiple approaches that facilitate the possibility of studying mentoring relationships quantitatively and qualitatively.

One additional limitation, which could explain the moderate effect of the programme, is the length of the study. Some research points out that the minimum time it takes to build a trusting relationship is six months (Grossman and Rhodes, 2002). It has also been shown that the longer and more trusting the mentoring relationship, the greater the impact capacity of the programmes (Rhodes *et al.*, 2017).

Finally, it should be noted that for certain instruments used, the measurement value of their consistency was below the standard values, a fact that must be taken into account when drawing conclusions, and that necessitates the continued improvement of the instruments applied to the case of mentoring.

## 7. CONCLUSIONS

The results of this study provide empirical evidence of the positive effects of social support on the emotional well-being of young immigrants and refugees. Specifically, the potential of mentoring programmes to cushion the stressful events to which they are subjected is made evident. The social support perceived during the Nightingale project contributed to improve some aspects related to the psychological well-being of the mentees, who saw their levels of personal satisfaction increase in a short period of time.

The data gleaned from this study suggest that mentoring is associated with more positive indices of personal well-being, although it can produce different effects in women and

men, as a review of the relevant literature has shown (Dubois *et al.*, 2011; Karcher, 2008). While scientific research has increasingly focused on observing the effects of mentoring on social inclusion, empirical work addressing the influence of sex on the process and impact of such a relationship is scarce and mostly comes from studies on school-based mentoring programmes (Kanchewa *et al.*, 2014, Bernstein *et al.*, 2009, Herrera *et al.*, 2007). Therefore, interdisciplinary work with a gender perspective is needed that can address the gaps that remain in the evaluation of youth mentoring and its effects differentiated by sex.

The results reveal the importance of school counsellors, psychologists and social workers providing immigrant minors with programmes that encourage the building of social networks and the promotion of social support. We believe that prioritising policies and services that ensure a socially supportive environment in the reception of young people of foreign origin may help reduce the stressors associated with the migration process, which place minors in a vulnerable situation. The post-mentoring outcomes support the scientific consensus in the field of youth mentoring regarding the key role that relationships with non-parental adults play in supporting the social inclusion and subjective well-being of young immigrants.

With the aim of promoting the implementation of social mentoring programmes in schools, the findings of this study will be presented to primary and secondary school teachers. Educational institutions must show concern about the reality of students of foreign origin, at risk of exclusion, so as to help them overcome the adversities that arise from the adaptation process, avoiding leaving scars that affect emotional stability and lead to poor academic performance. From what is stated in this study, it can be seen that there is a need to promote the implementation of mentoring programmes as a reception plan that fosters the development of supportive relationships between adults and minors that serve the latter as a resource to try to adapt to the new environment, learn the language, build local networks and plan for the future.

## FACTORES QUE INCIDEN EN LA CALIDAD DE LAS RELACIONES DE MENTORÍA: EVIDENCIAS DE UN ESTUDIO CUALITATIVO

### FACTORS THAT AFFECT THE QUALITY OF THE MENTORING RELATIONSHIPS: EVIDENCE FROM A QUALITATIVE STUDY

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN

*Universitat Rovira i Virgili*

ÒSCAR PRIETO-FLORES

*Universitat de Girona*

ANGEL BELZUNEGUI-ERASO

*Universitat Rovira i Virgili*

**Cómo citar/Citation:** Sánchez-Aragón, A., Prieto-Flores, Ò. y Belzunegui-Eraso, A. (2022). Factores que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría: evidencias de un estudio cualitativo. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 264, 65–82.

#### Resumen

Entre un tercio y la mitad de las parejas de mentoría establecidas a través de programas finalizan antes de lo esperado. El presente artículo examina los retos comunes que afrontan los mentores durante el desarrollo de una relación de confianza con el menor. El análisis se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad a 21 mentores que participaron en el programa de mentoría Ruiseñor, cuyo objetivo es favorecer la inclusión social de menores de origen inmigrante. Se identificaron cinco factores que pueden influir en la calidad de la relación de mentoría y en cierres prematuros: a) falta de motivación del mentorado, b) expectativas no cumplidas, c) subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación, d) interferencia familiar y e) dificultad para establecer límites. Los resultados de este estudio muestran la importancia de unos claros procedimientos de reclutamiento, formación y apoyo a los mentores.

**Palabras clave:** mentoría para jóvenes, expectativas, impacto, investigación cualitativa

#### Abstract

Between one third and one-half of mentoring pairs established through programmes end sooner than expected. This article examines the common challenges that mentors face in developing a trusting relationship with minors. The analysis was carried out through in-depth

semi-structured interviews with 21 mentors that participated in the Nightingale mentoring programme, whose goal is to promote the social inclusion of immigrant minors. Five factors that can influence the quality of the mentoring relationship and premature closures were identified: a) lack of motivation of the mentee; b) unfulfilled expectations; c) underestimation of the commitment to maintain the relationship; d) family interference; and e) difficulty setting boundaries. The results of this study show the importance of having clear recruitment, training and support procedures for the mentors.

**Keywords:** youth mentoring; expectations, impact; qualitative research

## 1. INTRODUCCIÓN

Son muchas las investigaciones que demuestran los beneficios de la mentoría en la inclusión social de los jóvenes vulnerables (DuBois *et al.*, 2002a). Parece claramente compartido que el apoyo de un adulto no familiar puede marcar una diferencia en la vida de los mentorados en la medida en que produce impactos positivos en las esferas relativas al desarrollo socio-emocional, académico y conductual (DuBois *et al.*, 2011). Por ejemplo, algunos estudios han evidenciado que la participación en programas de mentoría puede mejorar el bienestar psicológico de la persona joven (Barry *et al.*, 2018; Erdem *et al.*, 2016; Bowers *et al.*, 2015), su autoestima (Alarcón *et al.*, 2021; Marino *et al.*, 2019; Lee *et al.*, 2015; Karcher, 2008) y la percepción que tiene de sus relaciones con sus padres, sus iguales y otros adultos (DuBois *et al.*, 2002b; Karcher, 2005). Otras investigaciones también sugieren que puede reducir el comportamiento delictivo (Heller *et al.*, 2017; Williams, 2011; Jolliffe y Farrington, 2008), prevenir o disminuir el consumo de sustancias psicoactivas (Erdem y Kaufman., 2020) y mejorar el rendimiento escolar (Herrera *et al.*, 2007). Sin embargo, no todos los jóvenes que han participado en un programa de mentoría consiguen beneficiarse de la relación con un mentor. El porcentaje de parejas mentor-mentorado que terminan antes de alcanzar la duración establecida por el programa, generalmente de un año, oscila entre el 30% y el 50% (DuBois y Keller, 2017; Herrera *et al.*, 2013). Cuando se produce una interrupción no prevista de la relación de mentoría, no sólo ésta es menos efectiva sino que además puede tener consecuencias perjudiciales para el menor, como por ejemplo una disminución de la autoestima, además de otros efectos negativos sobre los resultados académicos y actitudinales (Spencer *et al.*, 2017; Kupersmidt *et al.*, 2017; Grossman y Rhodes, 2002). Pese a la frecuencia con la que se rompen las parejas de mentoría, la literatura científica que presta atención a las experiencias negativas, como el conflicto o la decepción, es limitada (De Wit *et al.*, 2016; Spencer, 2007), de ahí que sea pertinente aportar trabajos cualitativos que intenten explicar los procesos de mentoría social y cómo los programas pueden llegar a ser más eficaces.

Este artículo tiene como objetivo explorar los obstáculos que enfrentan los mentores durante su esfuerzo por construir la confianza e implementar una relación positiva con el menor. A tal fin, y en primer lugar, este estudio recoge las características de las relaciones y sus implicaciones para la eficacia de la mentoría. En concreto, se abordan los aspectos relacionados con la fase de cierre. A continuación, tras exponer la metodología utilizada, se analizan y discuten los resultados obtenidos. Por último, se concluye con una serie de reflexiones acerca de los procedimientos de reclutamiento, formación y apoyo a los mentores.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES DE MENTORÍA

La literatura científica sugiere que las relaciones de mentoría funcionan mejor y tienen unos efectos mayores cuando mentor y mentorado muestran una clara comunión de intereses (Raposa *et al.*, 2018; DuBois *et al.*, 2011) y consiguen forjar una relación de cercanía, basada en la confianza mutua (DuBois y Karcher, 2005). Algunas investigaciones indican que las probabilidades de que se cree un vínculo emocional entre el adulto y el menor aumentan cuando ambos se reúnen al menos una vez por semana (Bayer *et al.*, 2015; Jolliffe y Farrington, 2008), durante seis meses o más (Grossman y Rhodes, 2002). En esta línea, la evidencia empírica prueba que un contacto frecuente fortalece la relación de confianza y mejora la efectividad de la mentoría en la medida en que tienen oportunidad de producirse los procesos de cambio positivo (Johnson *et al.*, 2011). Si el programa es de corta duración, es poco probable que rinda beneficios a largo plazo.

Según Sipe (2002), una de las conclusiones más importantes que se extraen de la literatura científica es la necesidad de apoyar a los mentores en sus esfuerzos por construir un lazo de confianza con la persona joven. El desarrollo de una fuerte conexión entre mentor y mentorado tiende a producir resultados más favorables, que permiten atribuir a la mentoría impactos positivos sobre el bienestar psicológico del menor y la capacidad de éste para salir adelante (DuBois y Silverthorn, 2005). En los últimos años, han surgido investigaciones cualitativas que permiten identificar algunos de los procesos relacionales mediante los cuales se construye el vínculo afectivo con el menor, como la sintonía (Varga y Deutsch, 2016; Pryce, 2012), la confianza (Griffith *et al.*, 2018) o la mutualidad (Lester *et al.*, 2019). Sin embargo, son muchos los interrogantes abiertos en este campo y en general, se acepta que se necesita más investigación sobre la naturaleza orgánica y fluida de las relaciones (Prieto-Flores y Feu, 2018; Futch Ehrlich *et al.*, 2016; Nakkula y Harris, 2005).

Una de las preocupaciones más importantes que existen en este ámbito de estudio es dar respuesta a la pregunta de por qué algunas relaciones de mentoría —aunque bien intencionadas— pueden llegar a tener efectos iatrogénicos en los menores. Rhodes *et al.* (2009) observaron que esta situación se debe a que determinados programas no disponen de un código deontológico que regule las obligaciones y responsabilidades éticas de los mentores, como son: promover el bienestar y la seguridad del mentorado, actuar con integridad o respetar los derechos y la dignidad de las personas. En el contexto europeo, la investigación de Brumovská y Brady (2021), desarrollada en el marco del programa de mentoría de menores BBBS de la República Checa, pone de manifiesto la importancia de garantizar que los mentores seleccionados sean adecuados para su función, con procedimientos de reclutamiento y formación que presten atención a las diferentes tipologías de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) de los voluntarios como elementos moderadores de la efectividad de los programas. Philip y Spratt (2007), a partir de una exhaustiva revisión de estudios llevados a cabo en el Reino Unido sobre la mentoría y la promoción de la amistad, descubrieron que los programas con procesos claros de selección de candidatos, capacitación y apoyo tienen mayor potencial para desarrollar una mentoría significativa.

Uno de los marcos teóricos más citados en el campo es el modelo de relaciones de mentoría de Thomas E. Keller (2005a). Este autor enfatiza que las relaciones con mentores, como todas las relaciones humanas, tienen un inicio, siguen trayectorias diversas y, en última instancia, llegan a su fin. De acuerdo con esto, Keller propone un modelo que divide las relaciones de mentoría en cinco etapas cronológicas: (1) contemplación —anticiparse a los problemas y prepararse para el desempeño de la mentoría; (2) iniciación —establecer los términos de la relación y conocerse; (3) desarrollo y mantenimiento —reunirse regularmente

y erigir patrones de interacción, (4) declive y disolución —afrontar los retos que puedan surgir o poner fin a la mentoría; y (5) redefinición —renegociar la relación o un posible contacto futuro. Con este modelo, el autor reconoce que las experiencias negativas también forman parte de las relaciones de mentoría, en las cuales hay espacio tanto para la decepción como para los resultados positivos. Keller destaca que todas las relaciones de mentoría se acaban, o bien disolviendo, o bien redefiniendo para continuar de una forma diferente. Las parejas pueden romper a raíz de diferentes motivos, ya sea por descuidar la relación, por sentirse decepcionadas o por un conflicto que no se ha resuelto; o pueden, simplemente, sufrir una disolución gradual una vez alcanzado el propósito de la relación o si ésta ha dejado de ser útil. Otras veces, en lugar de disolverse por completo, el mentor y el mentorado pueden renegociar su relación y continuarla de una manera distinta.

El final de la mentoría puede producirse en cualquier momento de la relación; en ocasiones, sin previo aviso, por cambios imprevistos del entorno (Spencer *et al.*, 2017). La investigación de Spencer (2007) sobre las relaciones de mentoría en el programa Big Brothers Big Sisters en los EE.UU. ha identificado seis causas de ruptura prematura: (a) abandono de uno de los dos actores que conforma la pareja; (b) falta percibida de motivación del mentorado; (c) expectativas incumplidas, (d) deficiencias en las habilidades sociales del mentor, incluida la incapacidad de salvar las diferencias culturales con la persona joven; (e) interferencia familiar y (f) apoyo inadecuado del programa en el que se enmarca la relación. En un estudio de seguimiento, se observaron cinco razones adicionales: (a) cambios en las circunstancias personales —por ejemplo, una mudanza; (b) insatisfacción o desinterés del mentorado; (c) insatisfacción del mentor; (d) disolución gradual; y (e) abandono del mentor (Spencer *et al.*, 2017). Aunque estos hallazgos han contribuido enormemente a la identificación de diferentes cierres de las relaciones de mentoría, estos estudios deben interpretarse con cautela debido a que responden a un contexto específico de mentoría: basado en la comunidad, de uno a uno y con parejas del mismo sexo. En consecuencia, se necesita más investigación para determinar si estos hallazgos son generalizables a otros modelos de mentoría y poblaciones objetivo. En los últimos años, las iniciativas de mentoría están creciendo de forma significativa en muchos países (Preston *et al.*, 2019), pero existen todavía pocos estudios que arrojen algo de luz sobre cómo está funcionando esta práctica fuera de los Estados Unidos (Sánchez-Aragón *et al.*, 2021a).

En el contexto norteamericano, parte de la línea de investigación sobre los motivos de ruptura de las parejas de mentoría se ha centrado en identificar las características de los participantes que podrían contribuir a un cierre anticipado de la relación. Por ejemplo, los menores de entre 13 y 16 años tienen más probabilidades de romper su vínculo con el mentor que los menores de 12 años (Grossman y Rhodes, 2002). También se ha observado que las parejas con mentoras tienden a funcionar peor que aquellas con mentores de sexo masculino (Kupersmidt *et al.*, 2017; Spencer *et al.*, 2017; Grossman y Rhodes, 2002) o que los jóvenes con experiencias previas de abuso —emocional, físico o sexual— suelen tener relaciones de mentoría más cortas (Grossman y Rhodes, 2002). En cuanto a los mentores, las circunstancias personales pueden afectar su capacidad para cumplir el compromiso y el mantenimiento de la relación (Spencer *et al.*, 2017). Por ejemplo, los mentores casados de entre 26 y 30 años, con bajos ingresos o que cursan sus estudios en la universidad tienen más probabilidades de interrumpir la relación de mentoría (Grossman *et al.*, 2012; Grossman y Rhodes, 2002). Asimismo, los voluntarios cuyas expectativas no se cumplen o que subestiman la dedicación que requiere el programa en términos de compromiso y asistencia suelen tener mayor dificultad para perseverar (Spencer *et al.*, 2017; Spencer, 2007).

### 3. METODOLOGÍA

Este artículo forma parte del proyecto «APplying Mentoring: Innovaciones sociales y tecnológicas para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas», cuyo objetivo es evaluar el impacto de la mentoría social en grupos específicos de población: menores inmigrantes de primera o segunda generación, jóvenes extutelados —algunos de ellos llegaron a España como menores no acompañados— y personas refugiadas.

Específicamente, este trabajo fue desarrollado en el marco del programa de mentoría Ruisseñor, un proyecto basado en la comunidad en el que estudiantes universitarios acompañan a menores inmigrantes a lo largo del año escolar a fin de ayudarles a sentirse integrados en su nuevo ambiente. La pareja se reúne tres horas a la semana durante el curso académico —de octubre a mayo— para realizar actividades culturales y de ocio que contribuyan a mejorar el proceso de adaptación del menor a la escuela y a la sociedad de acogida. El objetivo primordial de la relación es formar un vínculo emocional con el tiempo, que fortalezca la confianza personal y social del mentorado (Prieto-Flores *et al.*, 2019). A través de esta relación —que a su vez implica relaciones con el entorno cultural del menor, su familia y amigos— se pretende: (a) promover la inclusión social, cultural y lingüística de estudiantes de origen extranjero en situación de vulnerabilidad; (b) procurar estrategias efectivas de aprendizaje para el desempeño académico de los menores, que contribuyan a mejorar sus aspiraciones y trayectorias educativas; y (c) favorecer el desarrollo de competencias interculturales en los adultos voluntarios.

#### 3.1. Muestra

Se entrevistó a un total de 21 mentores (71.4% mujeres), matriculados en la universidad con un rango de edad entre los 18 y 23 años ( $M = 20.24$ ,  $DT = 1.26$ ), participantes en el programa de mentoría Ruisseñor de las regiones de Gerona y Guipúzcoa (Tabla 2.4). La adscripción voluntaria en programas de mentoría para jóvenes suele ser mayor entre las mujeres (Raposa *et al.*, 2017), llegando a superar en ocasiones el 70% (Herrera *et al.*, 2011).

Las entrevistas se realizaron entre mayo y septiembre de 2019, al poco tiempo de finalizar los mentores la relación de mentoría para que la información recogida pudiera ser extensa y rica en contenido. Cada entrevista tuvo una duración de entre 30 y 90 minutos, fue grabada en audio y transcrita textualmente para su posterior análisis. Los mentores fueron informados sobre la naturaleza y propósito del estudio y firmaron un consentimiento informado para su participación en el que se detallaba la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento y se garantizaba la confidencialidad y difusión anónima de los datos. En este sentido, los nombres de las personas que aparecen en este artículo están cambiados por un seudónimo.

Tabla 2.4 Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

Mentor	Sexo	Edad	País de origen	Estudios
Alba	M	19	España	Magisterio
Albert	H	21	España	Química
Aida	M	20	España	Derecho
Amal	M	22	Marruecos	Enfermería
Clàudia	M	20	España	Contabilidad y finanzas
Fátima	M	19	Marruecos	Trabajo social
Fatoumata	M	21	España	Enfermería
Génesis	M	20	Honduras	Psicología
Hanne	M	21	España	Psicología
Josep	H	23	España	Administración y Dirección de Empresas
Joseba	H	19	España	Psicología
Judit	M	20	España	Biotecnología
Leila	M	21	España	Enfermería
Marc	H	19	España	Química
Maialen	M	18	España	Educación social
Mikel	H	22	España	-
Nahia	M	19	España	-
Raluca	M	21	España	Derecho
Soumaya	M	21	España	Filosofía
Waba	M	19	España	Turismo
Yousef	H	20	España	-

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se apoyaron en un guion semiestructurado sobre aspectos relacionados con la experiencia de mentoría teniendo en cuenta las expectativas que tenían antes de iniciar el proyecto, la relación de mentoría con su mentorado/a y su percepción sobre el rol que ha tenido en la vida del adolescente, así como los beneficios que le ha reportado participar en este programa.

### 3.2. Análisis

Para realizar este estudio se ha optado por la técnica de análisis de contenido, basándonos en la lectura sistemática como instrumento de recogida de información. Una característica clave del análisis de contenido es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente la producción de los datos con su interpretación o análisis (Abela, 2002), de modo que el rigor científico se compatibiliza con una comprensión contextualizada del objeto de estudio. Así, el análisis de contenido en este artículo se emplea como un instrumento para sistematizar y explicar el contenido de las entrevistas, a propósito de «efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) de los mensajes tomados en consideración» (Bardin, 1986, p. 32).

El análisis de contenido se realizó siguiendo una estrategia de codificación abierta y flexible (Deterding y Waters, 2021), mediante la lectura y revisión cuidadosa —línea a línea, párrafo a párrafo— de las transcripciones de las entrevistas, para codificar los datos en diferentes categorías analíticas. Durante este proceso, se utilizó el *software* Atlas.ti, basado en la

Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1967), que permite segmentar texto, codificar, escribir memos o dibujar diagramas de apoyo. El siguiente paso dentro de este proceso fue clasificar las categorías en ejes temáticos, en lo que se conoce como codificación axial. Como establecen Strauss y Corbin (2000) «el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta» (p. 135). Las categorías se subsumieron hasta obtener grandes agrupaciones (codificación selectiva), establecidas a partir de la revisión teórica sobre las expectativas de los mentores y mentorados: a) falta de motivación del mentorado, b) expectativas no cumplidas, c) subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación, d) interferencia familiar y e) dificultad para establecer límites.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Falta de motivación del mentorado

Algunos de los mentores entrevistados sospecharon que sus mentorados no estaban realmente interesados en mantener una relación de mentoría. Una de las mentoras, Génesis, contó que su mentorada no acudía a muchas de las reuniones: «Me dejaba plantada, es decir, no se presentaba a los encuentros. La llamaba y no me cogía el teléfono». Su mentorada tampoco asistió a la fiesta de bienvenida que organizaba el programa para que las parejas pudieran conocerse:

Ese día me enfadé un poco. Era un viernes por la tarde y yo tenía examen. Teníamos que estar en la fiesta a las 17.30h y yo tenía que acabar el examen a esa hora... Lo hice muy rápido, en... yo qué sé... cuarenta minutos, creo, porque me sabía mal no estar allí si ella venía a conocerme, ¿no? Y llego allí y no estaba... y tampoco llegó. No me dijo que no vendría ni nada. Entonces, tuvimos que quedar una semana después, pero nosotras solas y fue como que... yo no le había visto nunca, ella tampoco a mi... y fue un poco frío. Apenas hablamos porque, no sé...

Génesis concluyó que su mentorada se inscribió en el programa obligada por terceras personas, ignorando el compromiso que implicaba. Otra mentora, Clàudia, explicó que su mentorada le confesó abiertamente que no quería participar en el programa: «No quería venir ni hacer la mentoría. Se lo propusieron y como no entendía muy bien lo que le decían... Es que es muy tímida, muy vergonzosa... Le cuesta mucho expresarse».

### 4.2. Expectativas no cumplidas

Cuando se les preguntó acerca de sus razones para convertirse en mentores, la mayoría reconoció que deseaba desarrollar una relación cercana con un menor que lo necesitase. Ya sea por el deseo de sentirse útil para alguien, marcar una diferencia o brindarle al joven nuevas experiencias, los mentores se inscribieron en el programa imaginándose a sí mismos desarrollando un vínculo auténtico y duradero con un menor recién llegado al país. Esta visión romantizada que compartía la mayoría de los adultos de las relaciones de mentoría desapareció tan pronto vivieron la dificultad de construir un vínculo con alguien de quien sólo conocían su deseo expreso de participar en el programa. Uno de los mentores, Josep, explicó que le resultó muy trabajoso entablar una relación de confianza con su mentorado: «Costaba mucho, la verdad... Era muy tímido. [...] Él era muy de “sí”, “no”, “vale” y era muy difícil avanzar». Josep definió ese momento como «desesperante» y reconoció que pidió ayuda al equipo técnico del programa. Algunos de los mentores entrevistados experimenta-

ron dificultades para construir un vínculo de apego debido a la personalidad introvertida del mentorado. Esto hizo que tuvieran que inventar sus propias estrategias a fin de ganarse la confianza del menor:

Yo lo que hacía era ponerle ejemplos de situaciones en las que yo era la protagonista. Por ejemplo, le decía: «a veces, mis padres discuten» y, entonces, a partir de ahí, ella como que se dejaba ir... Comenzaba a abrirse y me explicaba cosas que quizá no me hubiera explicado antes porque son temas un poco delicados.

Algunos mentores se embarcaron en el proyecto Ruiseñor con ideas preconcebidas sobre lo que necesita o quiere un menor de origen inmigrante. Una mentora, Leila, reconoció que antes de iniciar la relación de mentoría se imaginaba a sí misma acompañando a una niña recién llegada al país deseosa por descubrir el nuevo entorno. Leila fantaseaba con ir al cine y ver con ella su primera película, mostrarle la bolera o enseñarle la lengua propia del territorio. La decepción llegó nada más conocerla y darse cuenta de que no sólo la menor dominaba el idioma, sino que además ya había hecho todas esas actividades que Leila había planeado: «Yo esperaba que no hubiera hecho tantas cosas. Esperaba que presentase alguna dificultad y que yo la pudiera ayudar... Creo que hubiera escogido a otra persona». En otras ocasiones, las expectativas sobre las necesidades del mentorado nacieron de una experiencia anterior en el programa. Es el caso, por ejemplo, de Génesis, quien años atrás, cuando sólo hacía unos meses que había aterrizado de Honduras, contó con una mentora que le ayudó a integrarse en la nueva comunidad. Para Génesis, su mentorada no pareció necesitar un mentor de la forma que había imaginado: «No ha sido un buen perfil porque hace muchas cosas... Lleva cinco años en el país, creo, y sus amigas son todas de aquí... Habla muy bien el catalán... Nunca me ha preguntado: “¿qué quiere decir esto?”». La mayoría de los estudiantes voluntarios esperaban sentirse útiles o tener algún otro tipo de sentimiento positivo como resultado de la relación; por este motivo, cuando el proceso de mentoría estuvo libre de obstáculos y los objetivos establecidos al inicio de la relación fueron fácilmente alcanzables, algunos mentores perdieron rápidamente su interés. Esto es lo que le ocurrió a una de las mentoras, Fátima, quien confesó sentirse desilusionada al descubrir que ella y la menor habían nacido en el mismo país (Marruecos) y que compartían idéntica cultura, ya que esto convertía la mentoría en un proceso mucho más fácil, desprovisto de grandes desafíos:

Ha sido muy fácil porque no hemos tenido diferencias. Sí que ella es más extrovertida y yo no, pero realmente somos casi iguales y no hemos tenido problemas de comunicación ni de nada... Me hubiera gustado tener un mentorado que no fuera de la misma cultura ni del mismo país, que fuera diferente para yo... No sé, para ver cómo me sentiría yo, cómo me adaptaría a esa persona y esa persona a mí.

#### *4.3. Subestimación del compromiso con el programa de mentoría*

Algunos mentores subestimaron lo que se esperaba de ellos en el curso de su participación en el programa. Es el caso, por ejemplo, de Nahia, que decidió iniciar una relación de mentoría a pesar de estudiar a tiempo completo y trabajar los fines de semana: «No sabía que iba a suponer tanto esfuerzo... Yo pensé: “¡bah!, sólo son tres horas; pero, claro, tienes que sacar estas tres horas y organizarte». Otro mentor, Albert, creyó que la relación iba a ser más corta, de unos tres o cuatro meses. En este sentido, las expectativas con respecto a la duración del proyecto o la frecuencia de contacto o bien no se fijaron con claridad al inicio del programa o bien la percepción del mentor se vio alterada por su poca disponibilidad, de ahí que algunos de los mentores entrevistados reconocieran haberse sentido abrumados por lidiar con el es-

trés de compaginar la mentoría con otros quehaceres. En ciertos casos, el horario académico, el calendario de exámenes, las prácticas laborales o las largas jornadas de estudio causaron que los voluntarios redujeran la regularidad de las reuniones. Pese a la flexibilidad con respecto a los momentos de encuentro, el esfuerzo por organizar actividades dejaba en un estado de cansancio mental a los jóvenes estudiantes.

#### 4.4. *Interferencia familiar*

Para algunos mentores la intromisión de los familiares en la relación de mentoría supuso un desafío, ya sea por (a) la desconfianza cultural percibida; (b) las responsabilidades familiares relativas al cuidado de menores y tareas domésticas de las mentoradas y (c) tensiones asociadas a las dificultades del menor para conciliar la relación de mentoría y la vida familiar.

*Desconfianza cultural percibida.* Una de las mentoras, Amal, aseguró que la madre de su mentorada le mentía para impedir que pudiera quedar con su hija: «Me decía: “mi niña no puede quedar porque vamos a ir a un sitio” y después descubría que no habían ido porque ella [su hija] me lo explicaba». La mentora explicó que antes de cada encuentro, la madre le sometía a un interrogatorio para saber a dónde iban y con quién. Amal sospechó que esta desconfianza se debía a su cultura de origen: «No quiero tener prejuicios, pero... al ver que soy de otra cultura, de otro país... Creo que esto fue lo que hizo que ella [la madre] tuviera tantas inquietudes». La mentora decidió tomar fotografías durante los encuentros para enseñárselas a la madre de la menor y demostrarle que podía confiar en ella.

*Responsabilidades familiares relativas al cuidado de menores y tareas domésticas de las mentoradas.* Dos mentoras tuvieron dificultades para reunirse con sus mentoradas debido a que éstas últimas debían cuidar de sus hermanos o llevar a cabo tareas del hogar. Por ejemplo, Raluca confesó que no tuvo muchos encuentros con su mentorada, ya que la menor apenas tenía tiempo libre: «Yo le decía si podía quedar a partir de las 17.30h o 18h y siempre me decía que no porque tenía que limpiar la casa». Otra mentora, Nahia aseguró que su mentorada acudió a algunos encuentros acompañada de sus tres hermanos, los cuales ninguno superaba los cuatro años de edad.

*Tensiones asociadas a las dificultades del menor para conciliar la relación de mentoría y vida familiar.* Uno de los mentores, Marc, explicó que la madre de su mentorado canceló algunos encuentros para que su hijo pudiera pasar tiempo en familia. Esta situación se fue repitiendo durante la vigencia del emparejamiento, llegando a causar algunas tensiones entre la familia del menor y el mentor. En una ocasión, Marc planeó llevar al joven a una competición de la First Lego League —concurso de ciencia y robótica para estudiantes de primaria y secundaria— y éste, aunque estaba muy ilusionado con el plan, lo canceló pocos minutos antes para dar un paseo con sus parientes:

Su madre le decía las actividades que podía hacer y las que no. [...] Yo la llamé y le dije: «por favor, deja que vea la competición media hora y te lo devuelvo» y ella me respondió que no, porque ya salían y, si no, no iba a poder estar con ellos. Yo le insistí y ella me dijo que no y que no... Entonces, paré porque ya vi que no conseguiría hacerle cambiar de opinión.

#### 4.5. *Dificultad para establecer límites*

Como en todas las relaciones humanas, la relación mentor-joven no estuvo exenta de discusiones. En dos casos, el conflicto se desató cuando el adulto se opuso a gastar más dinero durante el encuentro. Los menores que participaron en el programa eran conocedores de

que los mentores habían recibido un presupuesto para cubrir los costes de las salidas. Una de las mentoras, Soumaya, explicó que tuvo un enfrentamiento con la menor cuando, al salir del cine, se negó a comprarle una crepe:

Yo le dije que no porque ya habíamos gastado bastante y no lo aceptó. Tuvo como una rabieta y, claro, no me gustó nada su actitud porque fue un poco extrema. [...] Me dijo: «yo si quiero esto, mi madre me lo compra»; y yo: «ya bueno, con tu madre...» [...] Después me dijo: «¿Pero no te dan a ti un dinero?». Yo le dije que sí, pero era como...

Por lo general, los mentores trataron de entablar una relación de amistad con el menor a fin de prestarle apoyo y estabilidad social. No obstante, en uno de los casos, el esfuerzo por construir una relación de camaradería hizo que el mentor (Albert) no estableciera unas normas. Esta ausencia total de límites causó un exceso de libertad en el menor, quien aumentó su conducta rebelde y, en ocasiones, caprichosa. A medida que avanzó la relación de mentoría, y ante algunos comportamientos disruptivos, el mentor decidió establecer unas líneas rojas: «A veces se descontrolaba y yo le decía: “Aquí mando yo y si yo te digo que no hagas esto, no lo haces”».

Aunque una relación cercana y de confianza resulta beneficiosa; en algunos casos en los que los jóvenes mentorados tienen un grado de vulnerabilidad muy elevado y necesitan también apoyo profesional, el mentor puede sentirse abrumado si no se establecen bien unos límites de aquello que se espera en la relación. En el siguiente caso se pueden observar las dificultades que enfrentaba el mentorado y el deseo de éste de pasar el mayor tiempo posible con su mentor (Mikel):

Pasa muchas horas solo y necesita y quiere que alguien esté con él, que juegue con él, que le haga caso, que le pregunten... Y pide... Siempre quiere más. Me pregunta cuándo nos vamos a ver otra vez, si podemos quedar media hora más... Nunca quiere irse a casa [...] Siempre era más difícil separarnos que juntarnos.

El mentor quedó profundamente afectado por las difíciles circunstancias del menor, por sus necesidades y daños más profundos: «Tuve que poner límites y éstos ponérmelos a mí. Me dije: “Mikel, no puedes asumir que vas a pasar todos los días con él”». El mentor reconoció que el proceso de mentoría se complicó cuando advirtió que el menor trataba de reemplazar con él la figura ausente de su padre, con quien nunca había mantenido contacto: «Él hacía comentarios... Le decía a su madre que por qué no empezaba a salir conmigo para que yo fuera su padre». Una vez, Mikel lo invitó a pasar un par de días en su casa para que conociera a su familia: «Desde entonces siempre ha querido venir. Entonces, bueno... Allí puse límites. La intuición me decía que... no sé... algo había que me chirriaba... Él venía a casa como buscando una familia que lo acogiese». El mentor reconoció que el vínculo que crearon no fue sano, puesto que se implicó excesivamente en los problemas que sufría el menor. Tanto es así, que llegó a temer el final de la relación: «Durante el último encuentro hubo momentos de risa, de tristeza, de agobio... Un poco de todo. Lo difícil para mí era ir [...]. No quería afrontar la despedida... Está siendo muy difícil y lo seguirá siendo».

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los datos cualitativos sobre los discursos y experiencias de los mentores reflejan la dificultad de construir una relación cercana con un menor vulnerable, especialmente cuando se tienen

expectativas idealizadas sobre la mentoría. Estas construcciones irreales o ilusiones positivas, como ya han advertido otros autores (Spencer, 2007), suelen ser alimentadas por los propios programas. Las campañas publicitarias de servicio público que animan a los adultos a ser mentores de jóvenes tienden a describir la mentoría como una experiencia profunda, que cambia la vida del menor. Estos mensajes pueden crear un entusiasmo desenfadado por esta forma de voluntariado, que acostumbra a presentarse como divertida y fácil, y generar unas expectativas con respecto a su impacto potencial irreales. Los resultados de este estudio evidencian que, en el caso de los mentores, el hecho de participar en un programa con una falsa idea de la mentoría, al no corresponderse con la realidad, causa decepción y frustración. Este hallazgo es consistente con investigaciones anteriores, las cuales sugieren que los mentores y los jóvenes abordan la relación con expectativas que, si no se cumplen, pueden interferir en el proceso de mentoría (Spencer *et al.*, 2018a; Spencer, 2007). Esto es importante puesto que algunos estudios han apuntado la existencia de una asociación positiva entre la satisfacción de los participantes con la relación y su efectividad (Silke *et al.*, 2019).

Los resultados obtenidos contribuyen a destacar la complejidad de las relaciones de mentoría y el alto nivel de compromiso que requiere de todos los actores involucrados para afrontar cualesquiera problemas que puedan surgir a medida que el adulto trata de establecer un vínculo de apego con su mentorado. En concreto, se hace patente la necesidad de comunicación entre el personal del programa, el mentor, el joven y los familiares de éste último, los cuales pueden tanto facilitar como obstaculizar el desarrollo y mantenimiento de la relación de mentoría. Los discursos de los mentores sobre la interferencia familiar durante sus encuentros con los menores demuestran que el contexto en el cual se desarrollan la confianza y la cercanía ejerce influencia sobre la relación. Este hallazgo apoya el modelo sistémico de Keller (2005b), que sitúa las relaciones de mentoría en el interior de un complejo entramado de relaciones sociales. Si bien este modelo no ha sido explorado empíricamente, algunos estudios sugieren que la capacidad de impacto de la mentoría es mayor cuando el programa aborda específicamente la participación de los padres, madres o tutores legales (DuBois *et al.*, 2002a).

Los problemas que más reportaron los mentores surgieron durante los primeros meses y fueron la dificultad de comunicación, por ejemplo: el menor no quiso contestar al teléfono, se mantuvo muy callado o no acudió a los encuentros. Como ya vienen advirtiendo algunos autores (Rhodes, 2005), los mentorados suelen ser personas que han sufrido situaciones de vulnerabilidad y a los que les han hecho daño ciertas relaciones que han tenido en su vida; por ello, puede llevarles más tiempo construir un vínculo afectivo y de confianza con el mentor. De ahí la importancia de reclutar voluntarios que se esfuercen por desarrollar un lazo íntimo con la persona joven, puesto que el apoyo social percibido por el menor durante la relación de mentoría dependerá, en gran medida, de la consistencia y la disponibilidad del adulto. Los resultados de este estudio demuestran que algunos mentores subestiman lo que se espera de ellos en términos de asistencia y compromiso, llegando a cancelar algunos encuentros por escasez de tiempo. Esta falta de rigor, que ya había sido puesta en evidencia en estudios anteriores (Spencer *et al.*, 2017), respalda el estudio de Grossman y Rhodes (2002), cuyos resultados indican que los jóvenes que cursan estudios universitarios tienen más probabilidades de interrumpir la mentoría.

Las experiencias de los mentores recogidas en este estudio ponen de manifiesto la importancia de los límites en las relaciones de mentoría. Por un lado, la dificultad de algunos voluntarios para ejercer la autoridad y establecer restricciones agravó los comportamientos disruptivos de los menores; por otro lado, la ausencia de límites claros que ayudaran a definir la relación de mentoría causó que el mentor se implicara demasiado intensamente y ejerciera

un rol que sobrepasaba sus funciones. La excesiva identificación con el menor y la continua exposición a su dolor ocasionaron en uno de los casos que el donante de apoyo se *contagiara* de la vulnerabilidad del más joven y desarrollara con él un vínculo de dependencia. En sintonía con investigaciones previas (Rhodes *et al.*, 2009; Grossman y Rhodes, 2002), este trabajo pone de relieve los riesgos de establecer límites inadecuados o de no fijarlos en absoluto.

## 6. LIMITACIONES

Una limitación de este trabajo fue que la muestra no se seleccionó de manera aleatoria lo que impide hacer afirmaciones generalizables a los procesos de mentoría que incluyen población inmigrante. Los participantes tampoco representan todas las áreas geográficas donde se desarrolla el programa Ruiseñor, debido a lo cual no se pueden extrapolar estos resultados a los mentorados que participan desde otras universidades alrededor de Europa (Suecia, Noruega, Austria, Suiza, etc.) y África (Ghana).

Los hallazgos de este estudio deben interpretarse con cautela puesto que las experiencias que aquí se recogen son de una muestra pequeña de mentores, participantes del mismo tipo de programa de mentoría: basado en la comunidad, de uno a uno y con parejas del mismo sexo. Además, la realidad de los entrevistados corresponde a una percepción que es subjetiva y que está abierta a sufrir inexactitudes, de modo que pudo haber otros factores individuales y contextuales que contribuyeron a una experiencia negativa de mentoría, al margen de los que se han identificado en este estudio. Para aumentar la validez del trabajo de investigación, se recomienda que las evaluaciones futuras se lleven a cabo con multiplicidad de fuentes, por ejemplo, recogiendo los testimonios de los menores y los de sus padres, y a través del uso de la perspectiva multimétodo o enfoques múltiples que favorezcan la posibilidad de estudiar las relaciones de mentoría en las dimensiones cuantitativa y cualitativa.

## 7. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio indican que debe prestarse más atención a la selección de los mentores. El examen de los voluntarios debe llevarse a cabo a fin de comprobar que los adultos están en condiciones de comprometerse por un mínimo de un año y evaluar la idoneidad de éstos para actuar como mentores de jóvenes. Este proceso da la oportunidad de excluir aquellos candidatos (a) cuyas circunstancias personales les van a impedir dedicar tiempo a la relación de mentoría, (b) cuyas expectativas sean poco realistas con respecto a su participación en el programa y (c) cuyas competencias relacionales sean insuficientes para desarrollar un vínculo personal positivo con un menor. A pesar de la escasez de voluntarios adultos que sufren muchos programas de mentoría (Garringer *et al.* 2017), el rechazo de candidatos que no cumplen con los requerimientos planteados por la organización reducirá el porcentaje de relaciones que fracasan.

Las expectativas idealizadas e irreales de los mentores sobre la experiencia de mentoría, como las que se recogen en este estudio, sugieren una falta de formación del voluntariado. La capacitación inicial de los mentores es crítica para garantizar que los adultos entienden lo que significa ser mentor, el compromiso que requiere y los retos asociados a su papel. Las experiencias negativas de mentoría apoyan la necesidad de una formación en habilidades no técnicas y un aprendizaje basado en la simulación o *performance*, con sus prácticas escénicas y corporales, que permitan establecer un puente entre el conocimiento teórico

y las demandas que solicita la práctica de la mentoría. En la etapa de emparejamiento es igualmente importante que todos los participantes estén al corriente de lo que se espera con respecto, entre otros, a la frecuencia de contacto, la duración del emparejamiento o los objetivos generales del programa en relación con los resultados para los menores. Asimismo, es vital que las parejas estén supervisadas por un profesional que se cerciore de que mentores y mentorados asisten a los encuentros e interactúan durante éstos. Dado que los contactos regulares son cruciales para construir una relación de confianza y alcanzar buenos resultados, si alguna de las dos partes no acude a las reuniones, es importante detectar la causa e incentivar un mejor compromiso.

## INNOVACIÓN TECNOLÓGICA PARA LA MENTORÍA SOCIAL DIRIGIDA A PERSONAS INMIGRANTES Y REFUGIADAS

TECHNOLOGICAL INNOVATION FOR SOCIAL MENTORING AIMED AT  
IMMIGRANTS AND REFUGEES

ANNA SÁNCHEZ-ARAGÓN

*Universitat Rovira i Virgili*

ANGEL BELZUNEGUI-ERASO

*Universitat Rovira i Virgili*

ÒSCAR PRIETO-FLORES

*Universitat de Girona*

ALEIX ROYO-OBREGÓN

*Universitat Rovira i Virgili*

ARMAND BOGAARTS

*Universitat de Girona*

**Cómo citar/Citation:** Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. Prieto-Flores, Ò., Royo-Obregón, A. y Bogaarts, A. (2021). Innovación tecnológica para la mentoría social dirigida a personas inmigrantes y refugiadas. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 9(2), 219-231. <http://doi.org/10.17502/mrcs.v9i2.474>

### Resumen

El seguimiento y evaluación de las parejas en los programas de mentoría se han destacado como elementos de vital importancia para el desarrollo de un apoyo social efectivo en los jóvenes. Con el fin de mejorar los procedimientos que aseguren la calidad de las relaciones, este artículo presenta la experiencia de implementar una aplicación digital que, mediante un sistema de seguimiento y de sincronización de datos, ofrece información en tiempo real de los eventos clave relativos a todas las parejas. La aplicación Messagenes se probó con 131 mentores y 132 mentorados durante su participación en el proyecto Ruseñor, un programa de mentoría basado en la comunidad cuyo objetivo es favorecer la inclusión social de menores de origen inmigrante. Los resultados demuestran los beneficios de utilizar las nuevas tecnologías para un registro sistemático de actividad que respalde la gestión de cada caso, logrando así mentorizar con éxito.

**Palabras clave:** aplicaciones móviles, inclusión social, inmigración, mentoría para jóvenes, relación de mentoría

## Abstract

The monitoring and evaluation of mentor-mentee couples in mentoring programs are of vital importance for the development of effective social support for young people. In order to improve the procedures that ensure the quality of relationships, this article presents the experience of implementing a digital application. This application provides real-time information on key events of all couples through a data monitoring and synchronization system. The so-called Messagenes app was tested with 131 mentors and 132 mentees during their participation in the Nightingale project, a community-based mentoring programme whose objective is to promote the social inclusion of minors of immigrant origin. The results demonstrate the benefits of using new technologies that generate a systematic record of activity to support the management of each case, thus achieving successful mentoring.

**Keywords:** mobile apps, social inclusion, immigration, youth mentoring, mentoring relationship

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cinco años el número de programas de mentoría social ha aumentado considerablemente en Europa (Preston *et al.*, 2019). En concreto, en España, entre 2015 y 2019 se crearon el 60% de los programas de mentoría existentes a día de hoy (Mestres *et al.*, 2021). El principal motivo de este crecimiento reside en la percepción de la mentoría social dirigida a menores y jóvenes (*youth mentoring*) como una herramienta educativa que puede favorecer, por un lado, el desarrollo y el apoyo social en los adolescentes de contextos desfavorecidos (Rhodes, 2002); y por el otro, la inclusión de los jóvenes inmigrantes y refugiados, puesto que pone en contacto a un adolescente de origen extranjero con una persona voluntaria adulta, mayoritariamente estudiante universitaria, que le guía y asesora sobre cómo navegar por el sistema educativo, reforzando el aprendizaje de la lengua y consolidando el sentimiento de pertenencia a la escuela y al nuevo contexto social (Oberoi, 2016).

Irby (2012) destaca que, a diferencia del *coaching* o la tutoría, la mentoría suele ser una relación a medio-largo plazo y compartida generalmente entre dos participantes. Si bien el *coaching* se focaliza en el alcance de una habilidad o meta individual de la persona y la tutoría en un trabajo muy focalizado y específico que tiene una duración más bien corta, la mentoría conlleva una relación más profunda e integral que permite trabajar varios objetivos relacionados con el desarrollo de la persona a medio y largo plazo a la vez. Es por ello que las dinámicas iniciales para crear un vínculo entre dos personas son vitales para poder trabajar, más adelante, otros objetivos específicos.

Durante las últimas décadas, la mentoría ha recibido mucha atención en la bibliografía científica. Desde la evaluación de Tierney *et al.* (1995) a mediados de los noventa con respecto al programa de mentoría de menores BBBS en los EE.UU., se ha prestado especial interés en comprender los efectos de este método de intervención en la inclusión educativa y social de los colectivos en riesgo. Los principales metaanálisis llevados a cabo hasta el momento destacan efectos ambivalentes sobre la eficacia de la mentoría (con valores de la *g* de Hedges entre 0.18 a 0.21; Raposa *et al.*, 2019 y DuBois *et al.*, 2011). Los resultados apuntan que mientras existen programas que tienen un elevado impacto positivo en los adolescentes, hay otros que pueden llegar a tener efectos iatrogénicos o negativos, comportando implicaciones éticas muy relevantes para la gestión de los programas (Rhodes *et al.*, 2009). Los participantes suelen ser personas que han sufrido situaciones de vulnerabilidad y a los que les

han hecho daño ciertas relaciones que han tenido en su vida. Por este motivo, que su relación de mentoría fracase puede tener consecuencias emocionales graves y causarle daños en su autoestima (Spencer *et al.*, 2017). La mentoría de menores es un fenómeno complejo por la variedad de elementos interconectados entre sí y, en general, se acepta que se necesita más investigación sobre la naturaleza orgánica de las relaciones y los procesos subyacentes al establecimiento del vínculo afectivo (Futch Ehrlich *et al.*, 2016).

El progreso moderado en la efectividad de los programas ha producido un intenso debate sobre la manera de mejorar y diversificar la investigación para hacer frente a las necesidades aún no satisfechas en el ámbito de la mentoría social (Pryce *et al.*, 2021; Sánchez-Aragón *et al.*, 2021a; Brumovská y Seidlová, 2020; Rhodes *et al.*, 2017), así como la necesidad de contar con nuevas herramientas que ayuden a comprender mejor cómo se desarrollan en la práctica estos programas (Deutsch y Spencer, 2009). Es por ello que es necesario que los agentes educativos que se encuentran detrás del seguimiento de las relaciones de mentoría puedan disponer de herramientas que favorezcan datos al instante sobre el progreso de las relaciones para detectar cómo van evolucionando y actuar a tiempo.

Ante este panorama, cada vez son más los programas que realizan esfuerzos dirigidos a conocer mejor los mecanismos organizativos que puedan revertir en efectos positivos en la mentoría. Algunos de ellos incluyen el uso de sistemas de control de calidad basado en estándares (Mitchell, 2020), desarrollo de instrumentos psicométricos para evidenciar las características de la relación que moderan la efectividad (Rhodes *et al.*, 2017; Zand *et al.*, 2009) y selección de voluntarios con experiencia previa en roles de ayuda (DuBois *et al.*, 2011; Raposa *et al.*, 2016). Una innovación reciente es el desarrollo de sistemas de *software* diseñados para ayudar a los proyectos de mentoría a recopilar, procesar y analizar datos sobre las prácticas de sus programas. Por ejemplo, el *software* MentorCore Youth, desarrollado por CiviCore y MENTOR: The National Mentoring Partnership en colaboración con grupos investigadores y el personal de distintos tipos de programas, permite realizar un seguimiento eficaz de los procesos de emparejamiento y las relaciones de mentoría mediante informes ad hoc, encuestas preformateadas y notas de casos que introducen los mentores (CiviCore, 2019). Sin un sistema gestor de base de datos las grandes organizaciones de mentoría como BBBS, con más de 100.000 participantes cada año (Mitchell, 2020), no podrían operar. Es por esto que cada vez están surgiendo nuevos *software* de mentoría. Sin embargo, la investigación sobre la aplicación de la informática y las comunicaciones en el área de la mentoría social apenas se ha desarrollado.

Pese a estos avances, se continúan presentando grandes retos debido a la complejidad de las relaciones interpersonales así como a la escasez de recursos de algunos programas para poner en marcha métodos dirigidos a evaluar la calidad de sus servicios y la influencia de éstos en las relaciones de mentoría. Uno de los indicadores *proxy* que puede indicar una mayor probabilidad de obtener mejores resultados escolares en el futuro de los adolescentes es la satisfacción que tienen éstos y sus mentores de la relación de mentoría (Silke *et al.*, 2019). Recientemente, también se ha demostrado que a mayor calidad de la relación de mentoría, los adolescentes mentorados adquieren mayores habilidades sociales (Schenk *et al.*, 2020). En este sentido, recabar datos que puedan indicar cómo progresa en el tiempo la satisfacción o la calidad de la relación de mentoría por ambas partes, además de contar con personal técnico que pueda realizar una evaluación de seguimiento, es de gran utilidad para monitorizar las relaciones de mentoría, mejorar su calidad y, por ende, los resultados (Keller y DuBois, 2021). En la actualidad, el avance de las tecnologías móviles y de sincronización de

datos pone a disposición de los programas de mentoría nuevas herramientas que podrían ayudar a mejorar los procesos de seguimiento y supervisión de las parejas.

El desarrollo de aplicaciones para tecnologías móviles que, además de observar cómo transcurren los encuentros semanales, aportan datos al instante sobre la relación ofrecen una serie temporal sobre el progreso del vínculo que se está forjando y la posibilidad de hacer *benchmarking* con otros programas similares. Esto es posible gracias a un proceso de sincronización de datos que, abriendo paso a nuevas posibilidades de innovación en el estudio de la mentoría social o programas educativos similares, proporciona los mecanismos necesarios para dar soporte al almacenamiento, modelación e intercambio de la información en este contexto.

En este artículo se presenta el desarrollo de una aplicación tecnológica que ayude a las organizaciones de mentoría a mejorar los procedimientos que aseguren la calidad, supervisión y evaluación de las parejas. En primer lugar, se realiza una descripción del diseño de un sistema de recogida y sincronización de datos al instante conectado a la aplicación digital Messagenes. A continuación, tras exponer la metodología de investigación empleada, pasamos a dar cuenta de los principales resultados que se desprenden del funcionamiento de esta aplicación en un programa de mentoría. En concreto, se recogen algunos de los indicadores que han permitido realizar una primera evaluación. Posteriormente, el apartado de discusión permite una interpretación de los hallazgos a la luz de la evidencia disponible. Por último, en las conclusiones se recoge la necesidad de contar con nuevos desarrollos tecnológicos para la mejora de los resultados y el aumento de la efectividad de los procesos de mentoría.

## 2. MESSAGENES Y SISTEMA DE SINCRONIZACIÓN DE DATOS

Con el fin de mejorar la investigación científica y los procesos de evaluación continua de los programas de mentoría, se diseñó un sistema de recogida y sincronización de datos al instante —de *crowdcasting*, en palabras de Salganik (2018)— conectado a la aplicación digital Messagenes, cuyo desarrollo se enmarca dentro del proyecto de investigación *APPLYing Mentoring*, el primero sobre mentoría social que se lleva a cabo en España y que se apoya en las nuevas tecnologías para la inclusión de personas inmigrantes y refugiadas.

En los últimos años son muchos los programas que han surgido en España para mejorar las condiciones sociales y de vida de los jóvenes de origen extranjero, tratando de impulsar en el territorio el modelo de mentoría social de los países norteamericanos y combatir las desigualdades. En el contexto actual de demanda creciente de asilo y refugio, *APPLYing Mentoring* surge con el objetivo de incrementar la efectividad de esta metodología novedosa, afinar qué características de los programas y de sus participantes moderan el impacto de la mentoría y detectar la existencia de errores en el proceso de acompañamiento. El proyecto, que se llevó a cabo entre 2017 y 2021, contó con la participación de científicos de los campos de la sociología y la educación, programadores informáticos y trabajadores sociales de cinco regiones españolas. El carácter innovador del proyecto le valió la concesión de una ayuda a la investigación RecerCaixa, un programa impulsado por la Obra Social "la Caixa" en colaboración con la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP).

La aplicación Messagenes y el nuevo sistema de seguimiento y de sincronización de datos se elaboró en el marco del proyecto Ruiseñor, un programa de mentoría basado en la comunidad en el que estudiantes universitarios acompañan a menores inmigrantes a lo largo de un curso académico. La pareja se reúne tres horas a la semana, de octubre a mayo, para realizar actividades culturales y de ocio que contribuyan a mejorar el proceso de adaptación

del menor a la escuela y a la sociedad de acogida. Los mentores reciben una formación inicial de, como mínimo, diez horas para poder conocer qué tipo de actividades realizar y de qué manera éstas pueden favorecer la consecución de los objetivos. La finalidad primordial de la relación es formar un vínculo emocional con el tiempo, que fortalezca la confianza personal y social del mentorado (Prieto-Flores *et al.*, 2019). El proyecto Ruiseñor, que ha sido reconocido como una iniciativa exitosa para migrantes vulnerables en Europa (Delvino y Spencer, 2019), se lleva a cabo en diversas regiones españolas, como Barcelona, Tarragona, Gerona, Guipúzcoa y Navarra.

El sistema de sincronización de datos y de indicadores de seguimiento, mediante el uso de la aplicación móvil Messagenes, permite a la organización conocer en mayor medida los procesos que se dan en la práctica de la mentoría y así poder evaluar mejor la calidad del vínculo establecido y su impacto. La aplicación, que se apoya en las funcionalidades comunes de las redes sociales, cuenta con una *Newsroom* o espacio virtual donde los mentores comparten experiencias en forma de texto y vivencias multimedia ocurridas durante la relación de mentoría. Cada publicación recibe el nombre de «tarjeta de historias» y admite la posibilidad de incluir archivos adjuntos, entre los que se encuentran imágenes, vídeos y ficheros binarios descargables. Una de las ventajas de la aplicación es que permite la máxima facilidad de uso y expresividad a la hora de crear contenido.

Los coordinadores y técnicos de los programas de mentoría pueden navegar por la *Newsroom* y ver qué tipo de narraciones están compartiendo los voluntarios. Esta función aumenta la transparencia de los encuentros y respalda la supervisión de las parejas. Para facilitar la lectura, los usuarios pueden filtrar el contenido de este espacio virtual por etiquetas de palabras clave como criterio de búsqueda. El filtrado permite segmentar las tarjetas de historias por zona geográfica o mentores de un proyecto concreto, entre otros ejemplos, lo que agiliza el acceso a la información y favorece la detección de participantes inactivos. Dentro de la *Newsroom*, el equipo técnico también puede publicar avisos o comunicaciones sobre cuestiones que afectan a los participantes y fijarla en la parte superior de la página para que esté visible en todo momento.

Con el fin de realizar un registro sistemático de actividad, el mentor que haya enviado una tarjeta de historias se verá conducido a rellenar una «tarjeta de datos» —o *DataCard*— en forma de cuestionario sobre aspectos concretos del último encuentro. Los datos obtenidos son compilados por defecto en forma de tablas o gráficos y pueden ser descargados por el personal técnico de los programas de mentoría en distintos formatos. Esta función permite el ahorro en tiempo y personal necesario para realizar tareas de registro de información —*data entry*— como la codificación o tabulación ya que se realizan de manera automática y simultánea por el *software* de la aplicación.

Otro instrumento que posee una destacable relación con el seguimiento de las parejas es la posibilidad de reportar incidencias que son notificadas de forma inmediata al coordinador del programa sobre cualquier problema que surja en la práctica de la mentoría. Esto se realiza a través de un botón que se encuentra disponible en la tarjeta de datos y que permite a los mentores registrar con carácter urgente los incidentes ocurridos durante los encuentros. Este tipo de acción hace posible que el equipo técnico aborde los conflictos que puedan darse a medida que avanza la relación y, a partir de su evaluación y análisis, poder afinar los elementos que moderan la efectividad de los programas.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño de la app

El *software* fue diseñado conjuntamente por el equipo de investigación y el personal técnico de seis programas de mentoría que trabajan con más de 300 adolescentes en 25 localidades y 40 centros educativos y sus mentores. El hecho de que en su elaboración participaran personas vinculadas a los seis programas de mentoría fue muy relevante en tanto que hizo posible que los datos recogidos de cada programa se pudieran comparar con los valores medios del conjunto de programas, tal y como se verá a continuación en el ejemplo que se ofrece en el apartado de resultados correspondiente al proyecto Ruiseñor de la Universitat de Girona. Después de una prueba piloto recabando datos durante el curso académico (2017-2018), se revisaron las tarjetas de datos de los seis programas para que pudieran ser respondidas de forma más ágil y sin perder información. Para ello se organizó un taller participativo de tres horas con 15 mentores y 15 mentorados sobre cómo se podría mejorar el cuestionario, reducir información irrelevante y fomentar su usabilidad. La versión final de las *datacards* se utilizó durante el curso escolar 2019-2020 y el resultado de la progresión de este curso (siete meses de programa) es el que se presenta en este artículo.

#### 3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 131 mentores y 132 mentorados. Los mentorados (59,1% mujeres) tenían entre 8 y 16 años ( $M = 12.19$ ;  $DT = 2.051$ ) y reportaron diferentes procedencias, aunque la mayoría eran de Marruecos, Honduras, Colombia, China o Gambia. En el caso de las personas mentoras, éstas eran casi todas estudiantes universitarias, en su mayoría mujeres (84,8%), de diferentes titulaciones. El 38,9% estudiaba Ciencias Sociales y de la Educación y el 28,2% Ciencias, Enfermería o Medicina. La adscripción voluntaria en programas de mentoría para jóvenes suele ser mayor entre las mujeres (Raposa *et al.*, 2017), llegando a superar en ocasiones el 70% (por ejemplo, Herrera *et al.*, 2011).

El programa comenzó al inicio del curso escolar 2019-2020 y se realizó el seguimiento del uso que hicieron los mentorados de la aplicación digital durante el mismo año académico. Para la realización de este seguimiento se recogieron los consentimientos informados de los padres/madres y/o los tutores legales, así como de las propias personas que participaron directamente en la mentoría.

#### 3.3. Variables de análisis

*Índice de calidad de la relación.* Adaptación reducida de la *Mentor Quality Relationship Scale* (Rhodes *et al.*, 2017), que mide la calidad de la relación de mentoría autopercebida por el mentor. Esta adaptación se ha construido a partir de ocho ítems formulados la mitad en términos negativos y la otra mitad en términos positivos, siendo -4 el número asignado a las relaciones problemáticas y +4 el de una relación excepcional. Los ítems de valor negativo, que indican la presencia de obstáculos en el desarrollo de un vínculo cercano entre el adulto y el menor, son los siguientes: «Algunas veces no sabemos de qué hablar»; «Tengo dificultades para conciliar la mentoría con otras actividades»; «A veces me siento frustrado/a porque no veo cambios en mi mentorado/a»; «Tengo la sensación de que mi mentorado/a podría estar haciendo otra actividad que le motivara más». Por el contrario, los ítems con valor positivo indican que la relación de mentoría es satisfactoria: «Los encuentros se me están haciendo cortos»; «Me siento cercano/a a mi mentorado/a»; «Estoy disfrutando de la experiencia de ser mentor/a»; «Mi mentorado/a ha hecho mejoras desde que comenzamos». Ca-

da respuesta afirmativa puntúa 1 punto y cada respuesta negativa -1, con un rango de posibles puntuaciones totales de entre -4 y 4. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es la calidad autopercebida de la relación. Para simplificar la interpretación de los datos y facilitar la comprensión de los técnicos de los programas de mentoría éstos se recodificaron en la escala que aparece en el gráfico 2.5, donde 0 es el peor índice de calidad de la relación y 1 el mejor.

*Número de incidencias semanales.* De acuerdo con DuBois y Neville (1997), los mentores que consiguen establecer un vínculo cercano con el menor sufren menos obstáculos durante la relación, como pueden ser las discusiones o los desacuerdos. Sobre esta base se les preguntó a los mentores qué valoración hacían del encuentro. Éstos podían elegir entre cinco alternativas de respuesta: «Fue muy mal»; «No fue muy bien»; «Ni bien, ni mal»; «Bien»; «Muy bien». Las dos primeras —«Fue muy mal» y «No fue muy bien»— fueron registradas por la aplicación digital como incidencias. A continuación, los mentores debían responder si habían tenido problemas para reunirse con el menor. En este caso, el voluntario podía elegir entre cuatro opciones de respuesta: «No»; «Sí, él/ella llegó tarde»; «Sí, yo llegué tarde»; «Sí, ha sido muy difícil encontrarme con él». Esta última se registró como incidencia.

*Tipos de mentoría.* Basado en investigaciones que sugieren los beneficios de combinar la mentoría uno a uno con encuentros grupales (Deutsch *et al.*, 2017), se añadió un ítem al cuestionario sobre quién participó en el último encuentro. Este ítem tiene 5 opciones de respuesta: «Sólo nosotros dos»; «Hicimos una actividad conjunta con otros mentores/as»; «Hicimos una actividad con alguno de sus familiares»; «Participamos en una actividad organizada por un equipo del programa»; «Hicimos una actividad con gente de mi entorno (amigos/as o familiares míos)».

*Grado de conversaciones significativas.* Las conversaciones significativas entre mentor y mentorado pueden mejorar los beneficios esperados de la relación de mentoría, puesto que se asocian con niveles más elevados de apoyo y una mayor probabilidad de que la persona joven mencione al mentor como adulto significativo en su vida (DuBois *et al.*, 2002b). Nuestro concepto de conversaciones significativas es una adaptación de la medida utilizada por Bayer *et al.* (2015) en su estudio sobre el papel de la cercanía emocional como moderador de los efectos de la mentoría. Así, para calcular en qué medida se mantuvieron charlas significativas sobre las preocupaciones del menor, se añadió una pregunta en formato tipo Likert de cinco alternativas de respuesta que estiman el tiempo dedicado durante el encuentro: 0 = No tuvimos en este encuentro; 1 = Menos de la mitad del tiempo; 2 = La mitad del tiempo; 3 = La mayoría del tiempo; 4 = Durante todo el encuentro.

*Temas de conversación.* La literatura científica se refiere a los temas de las conversaciones como una parte sustancial de la mentoría puesto que permiten trabajar objetivos concretos (por ejemplo, Monjaras-Gaytan *et al.*, 2021). Los programas que basan la relación de mentoría en el trabajo sobre temas y/o problemas específicos han mostrado una mayor eficacia que aquellos sin un enfoque concreto (Christensen *et al.*, 2020). Con el propósito de conocer los contenidos que se trabajan durante los encuentros, se añadió un ítem sobre los temas de conversación que fueron apareciendo durante las reuniones con el menor. Este ítem tiene 8 opciones de respuesta: «De sus intereses educativos y de futuro»; «De cómo se siente aceptado/a en la escuela o en el entorno»; «De las diferentes visiones culturales que existen, como hacer respetar sus propias visiones así como las de los demás»; «De las desigualdades y la injusticia social»; «De las desigualdades de género»; «De la relación con sus padres/tutores o familiares»; y «Ninguno de los temas anteriores».

*Actividades generadoras de capital cultural y social.* Investigaciones previas han destacado el potencial que tiene la mentoría en favorecer redes de capital cultural y social en los adoles-

centes socialmente más vulnerables (Raitelhuber, 2021; Shier *et al.*, 2018). En este sentido, es clave para los agentes educativos poder recopilar datos y conocer en qué medida se llevan actividades de educación informal que puedan estar relacionadas con el desarrollo de estos recursos y apoyos sociales. Para conocer qué actividades podían favorecer el capital social de los adolescentes se incluyeron en las *datacards* los siguientes ítems: «Identificación de los profesores/as que le pueden ayudar en la escuela o en el instituto»; «Conversaciones sobre cómo pedir ayuda a diferentes personas de su entorno»; «Identificación de los objetivos educativos y búsqueda de información»; «Visita a una persona que trabaje o estudie en algo que le motive». Y para conocer qué actividades podían fomentar el capital cultural de los adolescentes se utilizaron los siguientes ítems: «Visitar un museo»; «Ir a un acto cultural conectado con aquello que están estudiando en la escuela o instituto»; «Ir a un acto cultural conectado con los intereses del mentorado/a»; «Ir a la biblioteca»; «Resolver dudas sobre deberes».

Una vez recabados los datos que iban surgiendo de la prueba inicial de la aplicación, se llevaron a cabo dos seminarios con técnicos de seis programas de mentoría en los que se debatieron posibles interpretaciones sobre algunos aspectos de las relaciones, por ejemplo: sobre el aumento o disminución de incidencias durante la vigencia del emparejamiento, sobre la calidad de la relación de mentoría o sobre el grado de conversaciones significativas con los menores. El equipo investigador analizó juntamente con los técnicos las posibles causas de estas dinámicas teniendo en cuenta la literatura científica existente en otros contextos con programas similares. Finalmente, para el análisis de los resultados sólo se tuvieron en cuenta aquellos elementos en los que había un consenso generalizado y explícito de todos los técnicos sobre las causas del aumento o disminución de las variables en el tiempo.

#### 4. RESULTADOS

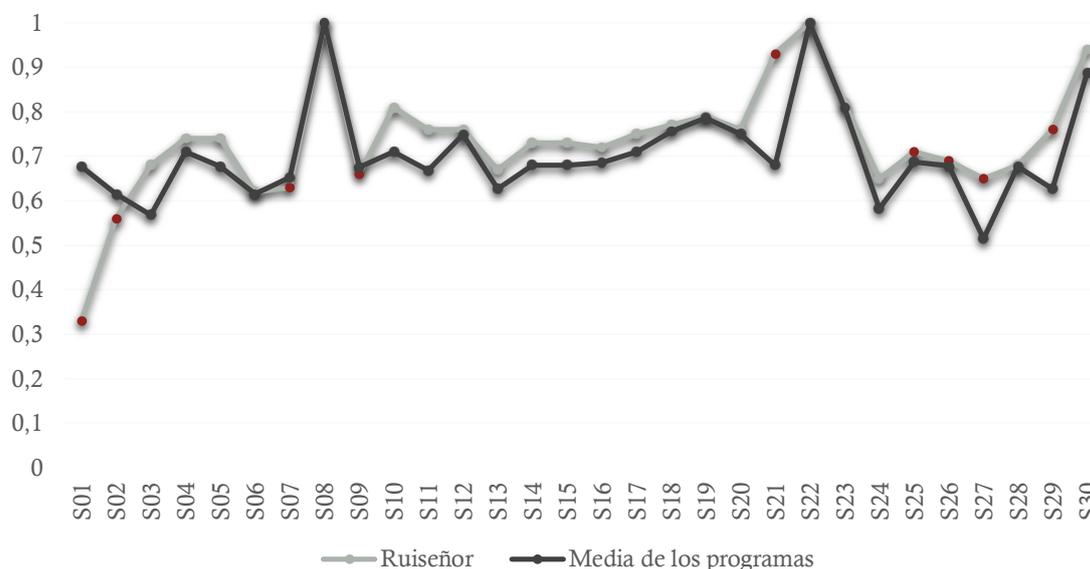
La aplicación digital Messagenes, a través de las *datacards* creadas y testadas por el equipo de investigación, recogió datos sobre algunas características que los mentores aportaron sobre su relación de mentoría a medida que se desarrollaban los encuentros semanales durante los siete meses del programa.

El Gráfico 2.5 muestra la percepción que tuvieron los voluntarios sobre la calidad de la relación. El 0 indica una relación negativa en la que sólo se dieron situaciones problemáticas, mientras que un valor cercano a 1 denota una muy buena relación con el menor. Este índice permitió al personal del programa detectar problemas de calidad en etapas muy tempranas, reconducir las situaciones conflictivas hacia experiencias saludables o, en su caso, actuar para minimizar sus efectos negativos. Se entiende que aquellas puntuaciones que no alcanzaron el 0,6 correspondieron a parejas con dificultades que necesitaban apoyo extra. De este modo, la herramienta permitió a los técnicos de los programas ver la progresión de la calidad reportada semana a semana, identificando momentos clave de más intensidad en el apoyo, así como la comparativa con la media de los seis programas que participaron en la recogida de datos.

Como se puede observar en el Gráfico 2.5, la percepción sobre la calidad de la mentoría disminuyó de forma notoria en las últimas semanas de diciembre debido a la falta de contacto con el mentorado/a durante las vacaciones de Navidad (semanas 8 y 9). Este descenso se prolongó hasta un mes más tarde. Los motivos de la caída suelen ser dos, según el equipo técnico de los programas de mentoría consultados: el primero, la dificultad de las parejas para recuperar la conexión tras el período vacacional; y el segundo, la disminución de los encuentros asociada a la época de exámenes de los estudiantes universitarios, que les

dificulta invertir su tiempo y esfuerzo en la relación de mentoría.

**Gráfico 2.5** Calidad de la relación de mentoría autopercibida por el mentor

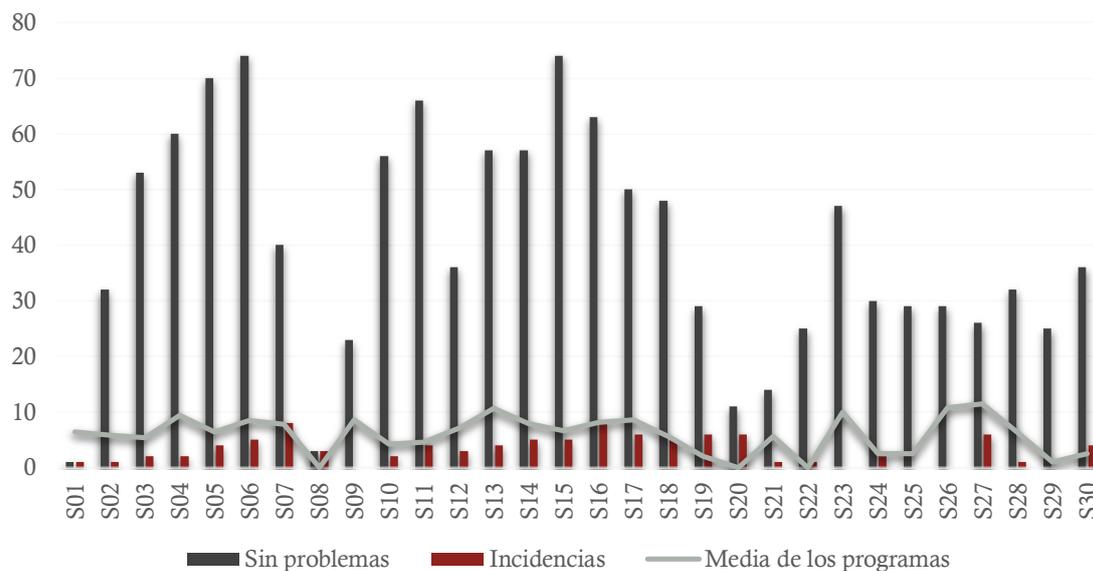


Fuente: elaboración propia.

Nota: Los puntos rojos significan que los datos reportados no llegan al 30% del total de parejas. A partir de la semana 23 (marzo del 2020) los datos reportados pueden haberse visto alterados por el confinamiento y las medidas de distancia social decretadas por la pandemia de COVID-19.

El registro de incidencias, a efectos de control y seguimiento de las parejas, permitió al trabajador o educador social una gestión eficiente de cualesquiera problemas que fueron surgiendo a medida que avanzaba la relación de mentoría (Gráfico 2.6). Las parejas que experimentaron mayores trabas en el camino fueron aquellas que estaban viviendo más dificultades para establecer un vínculo cercano. Con la aplicación digital, el personal del programa pudo actuar a tiempo y remover los obstáculos que frenaban el desarrollo de una relación fiable y de confianza. El trabajador o educador social contactaba con el voluntariado para conocer qué situaciones problemáticas habían podido ocurrir y aportar soluciones. La mayoría de las incidencias al inicio del programa se dieron porque hubo algunos malentendidos o poca comunicación con los familiares del mentorado/a. Cuando esta situación se mantuvo en el tiempo y el equipo técnico identificó que el menor y/o su familia no querían seguir con el programa, se buscó un sustituto/a. En algunos casos, también ocurrió que el mentorado/a se ausentó una o varias veces afectando anímicamente al mentor y, por ende, a su motivación para continuar la relación, la cual percibía de menor calidad.

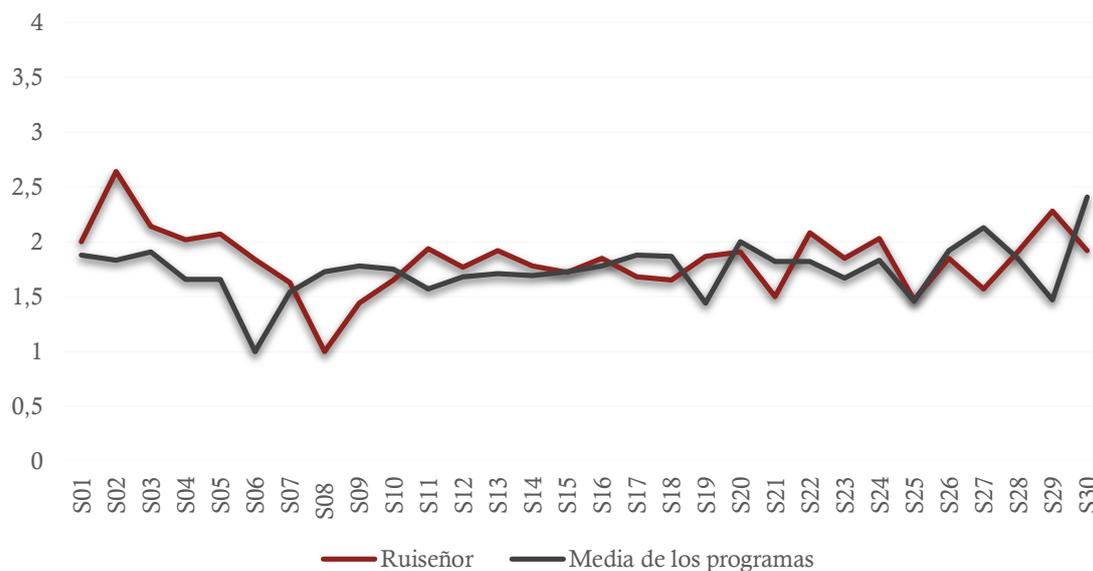
**Gráfico 2.6** Número de incidencias semanales del programa



Fuente: elaboración propia.

Un aspecto crucial para entender el vínculo que se está creando entre el adulto y el menor es la cantidad de conversaciones significativas que se producen durante los encuentros, puesto que refleja el grado de confianza alcanzado entre ellos. El Gráfico 2.7 muestra con qué frecuencia se dieron estas charlas. El 0 indica que no hubo y que, por lo tanto, la relación tendía a ser superficial o excesivamente basada en el juego; mientras que el 4 señala que durante prácticamente todo el encuentro se habló en profundidad sobre temas que preo-

**Gráfico 2.7** Grado de conversaciones significativas



Fuente: elaboración propia.

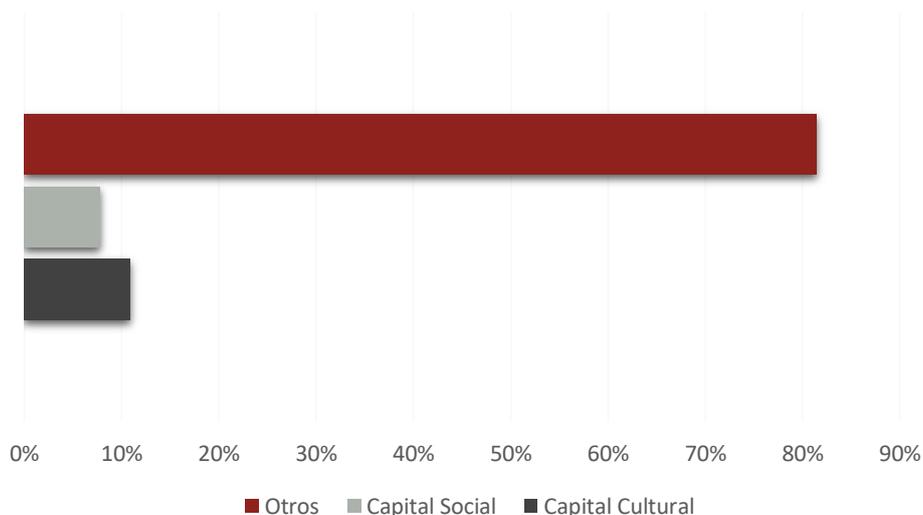
cupaban a la pareja, especialmente al mentorado/a. Las posibilidades más significativas y profundas de una conversación suelen aparecer con el tiempo, a medida que se desarrolla la cercanía y la confianza. La inexistencia de estas charlas advirtió al personal del programa de una falta de apertura de los mentorados para relacionarse con su mentor y desarrollar lazos íntimos.

El objetivo primordial del voluntario adulto fue formar una relación de confianza con el tiempo que favoreciese la consecución de toda una serie de impactos en el mentorado, ya fuera en el plano emocional, conductual, social o académico. El tipo de conversaciones que surgieron durante los encuentros ayudó al equipo técnico a valorar si los objetivos declarados al inicio de la relación, con respecto por ejemplo al proceso de integración social del menor o sus intereses educativos, se estaban trabajando en los encuentros semanales.

Los datos obtenidos a través de la aplicación digital Messagenes, a partir del registro sistemático de actividad, ofreció una idea completa sobre los tipos de ayuda que recibieron los menores. Durante los encuentros, el mentor podía estimular el capital cultural del menor ayudándole a conocer las oportunidades culturales y de ocio que ofrece el nuevo entorno o acompañándole en el uso de los recursos comunitarios, como la biblioteca local. Una forma de apoyo práctico estribó en la tarea de acompañar a los jóvenes fuera del hogar y realizar actividades divertidas, ricas en acción, que contribuyesen positivamente al desarrollo de una relación cercana. El voluntario adulto también podía ayudar a la persona joven a extender su red social, ya fuera a través de conversaciones sobre cómo pedir ayuda a otras personas del entorno o conectando a los mentorados con otros jóvenes o adultos con los que compartiera intereses parecidos. La información sobre los tipos de actividad que se llevaron a cabo en cada encuentro permitió observar cómo el mentor trabajó el acceso a la cultura, el fomento de la autonomía y el desarrollo de nuevas redes de ayuda.

Durante el programa, como se observa en el Gráfico 2.8, los mentores realizaron muy pocas actividades orientadas a promover el capital cultural y social del menor. En su lugar, la mayoría prefirió llevar a cabo actividades divertidas —registradas dentro de la categoría «Otros»— como practicar algún deporte, pasear por el pueblo/barrio, ir al parque, acudir a

Gráfico 2.8 Actividades de capital social y cultural (en %)

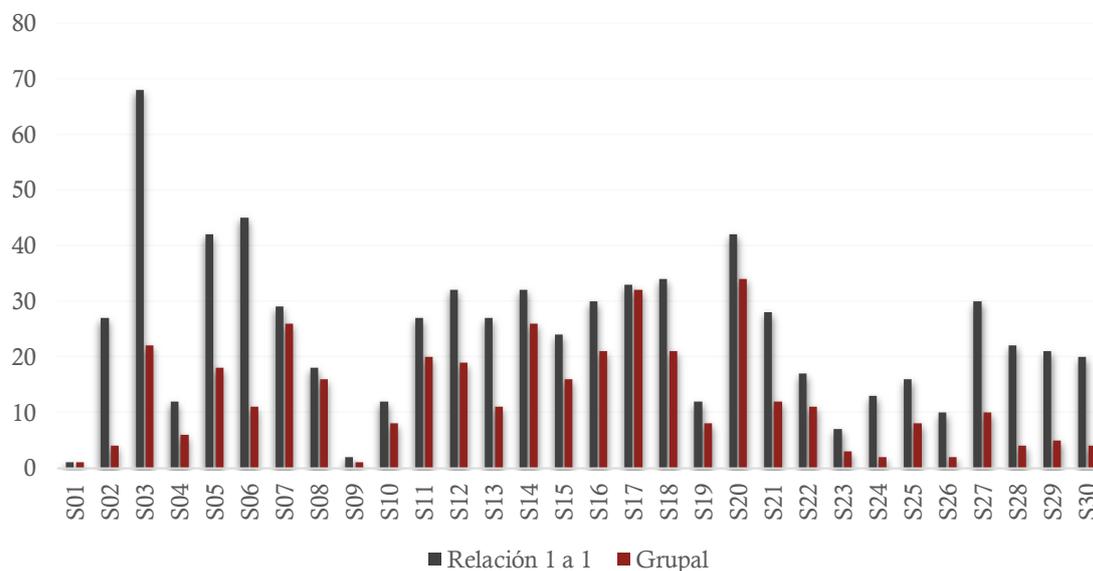


Fuente: elaboración propia.

una cafetería, ir al cine, jugar a un juego de mesa, hacer manualidades o cocinar. Estos datos, que proporciona la aplicación digital Messagenes, permitieron al equipo técnico llevar a cabo una evaluación de seguimiento y ayudar a los mentores a fin de que éstos aumentasen el número de actividades de acuerdo a las necesidades del menor.

Además de ofrecer el apoyo uno a uno, el mentor pudo organizar encuentros con más personas u otras parejas de mentoría a fin de extender la red social de la persona joven, especialmente si ésta se sentía aislada en su comunidad. Esta información también fue recogida por las *datacards*, que permitieron al equipo técnico conocer en tiempo real los tipos de mentoría que estaban viviendo los participantes. En el Gráfico 2.9 las barras de color negro indican el número de encuentros uno a uno y las de color rojo, el peso de las relaciones grupales. Este dato fue muy relevante ya que permitió al personal técnico de los programas observar cómo los encuentros grupales con otros mentores y mentorados eran más frecuentes de lo que se creía. Esto hizo que la organización pudiera reorientar sus estrategias de apoyo y formación a los voluntarios, basadas hasta el momento en actividades que los participantes podían realizar uno a uno, e incluir en futuras ediciones esta nueva realidad descubierta. Tal y como se puede advertir, el inicio de las relaciones suele ser uno a uno donde la pareja se conoce y, en algunos momentos, queda conjuntamente con algún familiar o profesor/a. A medida que pasan las semanas, se observa cómo aumentan las actividades más grupales entre mentores y mentoradas de la misma localidad.

Gráfico 2.9 Peso de las relaciones uno a uno o en grupo de los encuentros (en %)



Fuente: elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar una aplicación tecnológica que, mediante un sistema de seguimiento y de sincronización de datos, permitiera supervisar a las parejas durante una relación de mentoría a fin de mejorar la capacidad de impacto de los programas. Los resultados de este estudio muestran cómo la adopción de un *software* especializado en la

gestión de datos mejoró la supervisión de los indicadores clave relacionados con la calidad de las intervenciones de mentoría, haciendo posible el abordaje a tiempo de los obstáculos que estaban impidiendo alcanzar los objetivos declarados al inicio de la relación. Este hallazgo es consistente con investigaciones anteriores que demuestran la importancia que tienen el seguimiento y la evaluación de las parejas para obtener resultados coherentes con las metas planteadas en una fase inicial (Herrera *et al.*, 2013).

Otro beneficio de esta aplicación digital afectó especialmente a la comunicación entre mentores, que establecieron relaciones de apoyo y ayuda mutua. Como ocurre en los programas de mentoría denominados *Mentor Families*, en los que varias parejas de mentoría forman un pequeño grupo (Weiler *et al.*, 2014), la aplicación móvil conectó a los mentores de manera que éstos pudieron recurrir a los consejos de otros voluntarios adultos. La existencia de un objetivo común entre todos los miembros del grupo favoreció un modelo colaboracionista de aprendizaje en el que los mentores compartieron sus experiencias e intercambiaron ideas. Estos resultados coinciden con otros trabajos sobre *Mentor Families*, donde los mentores se apoyan unos a otros creando un espacio seguro para el desarrollo de sus relaciones con los jóvenes (Weiler *et al.*, 2014).

La aplicación digital demostró también su eficacia en la recopilación de datos acerca de los encuentros. El acceso a esta información constituyó uno de los valores añadidos del *software*, especialmente cuando se aplicó a programas con un modelo abierto sin actividades estructuradas, como es el caso del proyecto Ruiseñor. De manera general, la investigación ha constatado que los programas de mentoría con una hoja de ruta marcada suelen funcionar mejor que las intervenciones de mentoría menos estructuradas (Christensen *et al.*, 2020), por lo que el seguimiento de los encuentros en este último caso puede ser clave. Nuestro estudio muestra cómo la aplicación digital Messagenes fue un recurso importante para la mejora de la gestión de los programas de mentoría. Por ejemplo, ayudó a identificar la carencia de actividades encaminadas a favorecer redes de capital cultural y social, hecho que impulsó una mayor orientación y apoyo a los voluntarios para que establecieran una mentoría significativa. Otro ejemplo derivado de la información que reportó la aplicación y que contribuyó a mejorar la gestión de la mentoría fue la cada vez mayor relevancia de los contactos grupales en paralelo a las relaciones uno a uno. Este hecho, que había pasado inadvertido para los promotores de la mentoría, hizo que se planteara una nueva formación destinada a los mentores consistente en cómo combinar los encuentros grupales con los de las parejas.

## 6. CONCLUSIONES

Cada vez son más los trabajos empíricos que destacan el rol que los adultos no parentales — vecinos, compañeros de escuela, maestros u otros— pueden tener en la inclusión social de los colectivos más vulnerables. Para fomentar el acceso a fuentes formales de apoyo han surgido con fuerza en los últimos años programas de mentoría social que tratan de reclutar voluntarios adultos para ayudar a los jóvenes a salir adelante (Mestres *et al.*, 2021; Preston *et al.*, 2019). El movimiento a favor de esta modalidad de intervención se ha extendido rápidamente, acompañándose de un corpus cada vez mayor de evidencia relativa a las prácticas relacionadas con los mejores resultados de los programas de mentoría. En principal lugar, hacen falta una evaluación rigurosa y una supervisión continua para prevenir que las relaciones acaben prematuramente.

En un intento por mejorar la capacidad de impacto de los programas, las organizaciones del tercer sector están adoptando nuevas herramientas tecnológicas de gestión de datos

que contribuyan a garantizar el progreso adecuado de las parejas. Los resultados de la experiencia recogida en este estudio revelan el potencial de las aplicaciones digitales para acompañar a los mentores durante su relación de mentoría. Contar con una aplicación digital de seguimiento y evaluación, capaz de medir las incidencias, permite llevar a cabo acciones para obtener mejores resultados y aumentar la efectividad de las políticas, los procesos y los procedimientos del proyecto. En línea con Weiler *et al.* (2019), creemos que las características de los programas de mentoría son más susceptibles a cambios que las características individuales de los participantes. Por este motivo, subrayamos la importancia de aunar esfuerzos que conduzcan a encontrar estrategias que ayuden a mejorar la calidad de las relaciones a través de los programas, como ya vienen haciendo otros autores (por ejemplo, Keller y DuBois, 2021).

Los resultados de este estudio se alinean con el consenso científico en el campo de la mentoría social acerca de la importancia de unos buenos procedimientos de supervisión y evaluación. Más en concreto, la experiencia en la implementación de la aplicación digital Messagenes mostró los beneficios de utilizar las nuevas tecnologías como un canal de comunicación bidireccional entre la organización y sus participantes, siendo ésta una estrategia que haría más eficiente la gestión de cada caso. Pero la investigación sobre la utilización de las aplicaciones tecnológicas en el área de la mentoría social apenas se ha desarrollado. Este trabajo intenta contribuir a paliar este vacío aportando la experiencia de un caso concreto de integración de una aplicación tecnológica en un proceso de mentoría social. Medir la calidad de las relaciones continúa siendo un gran reto, más aún cuando se intenta documentar las complejidades de este proceso; no obstante, la nueva generación de tecnología móvil presenta un gran potencial para atender estas brechas en la investigación. En la actualidad, Messagenes ha reenfocado el desarrollo de su *software* dejando de ser una aplicación móvil nativa para convertirse en una Aplicación Web Progresiva (PWA, por sus siglas en inglés), la cual permite una mayor accesibilidad ya que funciona en distintos navegadores, dispositivos, plataformas y sistemas operativos. Esta transformación favorecerá la recopilación de volúmenes masivos de datos, o *big data*, con el objetivo de mejorar la toma de decisiones en los procesos de mentoría.

## CAPÍTULO 3

### 1. RESULTADOS GLOBALES

Si bien una buena parte de la literatura científica revisada en esta tesis procedió de evaluaciones de estudios de programas desarrollados en los EE.UU., siendo éste el país que aglutina más iniciativas de mentoría de menores y jóvenes; hacer un repaso de ella permitió explorar la diversidad de investigaciones y enfoques evaluativos que existen. Algunos datos de interés que arrojó este análisis fueron que (a) la mayoría de las intervenciones formales de mentoría implican una relación de uno a uno (87%), y sólo algunas se desarrollan en grupo (13%); (b) existe una predominancia de mentorados del sexo masculino (60%) sobre el femenino (40%); y (c) la evaluación de los efectos de la mentoría social en sus participantes está dominada por un diseño metodológico experimental. A este respecto, el 93.6% de las doscientas investigaciones analizadas en esta revisión, teniendo en cuenta también los metaanálisis, aplican métodos cuantitativos. Son pocos los estudios que emplean métodos mixtos o sólo cualitativos aún. De hecho, la mitad de los artículos recogidos utiliza pruebas con control aleatorizado. En particular, es habitual el diseño pretest-postest con grupo de control equivalente para comparar los resultados antes y después de la mentoría. En esta revisión bibliográfica, la investigación que más tiempo dispone entre el pre y el postest es la exploración que realizó Rodríguez Planas (2012) del programa Quantum Opportunity —cinco años—, orientado a fomentar que una mayor proporción de jóvenes en situación de vulnerabilidad accedan a la educación superior. En ésta se pudo observar cómo la participación en el programa aumentó las probabilidades de los mentorados de matricularse en la universidad; sin embargo, los beneficios que podía ofrecer a corto plazo se desvanecieron al cabo de cinco años.

La homogeneidad en el diseño de investigación —prevalciendo lo cuantitativo y, más específicamente, los métodos experimentales basados en ensayos controlados aleatoriamente— se ha ido solventando con la incorporación de nuevos trabajos cualitativos, orientados a entender los intercambios personales y el repertorio de patrones idiosincráticos de interacción que moldean los tipos de vínculo mentor-mentorado. En concreto, los estudios apoyados en entrevistas han contribuido a documentar cómo el apoyo social puede ser una pieza clave en la vida de los mentorados, ya sea para afrontar las situaciones adversas o difíciles que se les puedan presentar, como la percepción de discriminación racial en la población inmigrante (Griffith *et al.*, 2019); o para tejer nuevas redes locales de apoyo que disminuyan el sentimiento de marginalidad de algunos grupos vulnerables, como pueden ser las personas con discapacidad (Stewart *et al.*, 2011), o de sectores urbanos desfavorecidos y de bajos ingresos (Sánchez *et al.*, 2011, 2018).

Los estudios empíricos revisados basados en entrevistas han contribuido a un mejor entendimiento de las relaciones de mentoría, especialmente de las experiencias negativas.

Un ejemplo de ello es la investigación de Spencer *et al.* (2017) sobre cómo y por qué algunas relaciones de mentoría fracasan. Las autoras entrevistaron a 48 parejas del programa BBBS en los EE.UU. cuya mentoría terminó prematuramente. Cada una de las partes fue entrevistada por separado; si bien a los mentores se les contactó por teléfono, a los jóvenes se les citó en sus propias casas ante la presencia de los padres, quienes también aportaron su punto de vista. Durante las entrevistas se abordaron aspectos relacionados con el fin del emparejamiento, los motivos y el proceso de ruptura, lo que permitió la identificación de diferentes cierres de las relaciones de mentoría y sus consecuencias.

La técnica más frecuente en el marco de la investigación cualitativa es la entrevista, aunque otro amplio grupo de trabajos prefiere apoyarse en múltiples métodos para construir una base empírica sólida. El estudio de Singh y Tregale (2015) sobre el programa de mentoría Learning, Education, Aspiration, Participation (LEAP) de la Universidad de Macquarie, localizada en Sidney (Australia), combina la organización de grupos focales con la realización de entrevistas semiestructuradas a jóvenes de familias refugiadas que han recibido el apoyo de un mentor. La metodología de discusión permitió explorar los efectos de la mentoría entre iguales, entre ellos los relacionados con el rendimiento académico y el sentimiento de pertenencia a la escuela. El enfoque multimétodo permite un entendimiento más complejo de las relaciones de mentoría, aunque la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio es poco habitual en el campo de la mentoría social. Un ejemplo reciente es la investigación de Dutton *et al.* (2018) cuya metodología combina grupos de discusión, cuestionarios y análisis de contenido de los portafolios de trabajo realizados por los mentores.

Otra de las técnicas utilizadas en la investigación sobre mentoría es el estudio de casos, que no requiere experiencia avanzada en el uso de la estadística, puesto que se trata de una herramienta metodológica alejada de la medición estricta y la predicción de variables. El estudio de casos emplea, entre otras, las técnicas de observación y análisis del discurso para lograr un mayor conocimiento de la experiencia de los participantes. Aunque su uso es poco frecuente, en la última década se atisba un creciente interés de los académicos por este diseño de investigación en busca de un acercamiento más real al contexto en el que se desarrollan los procesos de mentoría. Entre otros trabajos, el estudio de casos de Stumbo *et al.* (2010), permite una aproximación a la mentoría de jóvenes con discapacidad, mediante el análisis de cuatro programas en los EE.UU. Los autores llevaron a cabo una descripción exhaustiva de cada uno, de su estructura y de los métodos de reclutamiento de los mentores, además de recoger la percepción de los jóvenes en relación con su participación mediante la realización de entrevistas. El diseño de investigación con estudios de casos hizo posible para los autores desarrollar un modelo comprensivo sobre el potencial de la mentoría y extraer nuevas reflexiones que sirvieran de guía en el campo de la intervención social, como las ventajas de realizar sesiones *online* dirigidas a personas con discapacidad.

Un corpus menos extenso de investigaciones se apoya en el análisis de expedientes, una técnica que ha servido para ampliar el conocimiento que se tiene sobre esquemas menos tradicionales de mentoría en los que se promueve que jóvenes vulnerables identifiquen adultos de su entorno que puedan convertirse en mentores naturales. En el contexto europeo, el estudio de Van Dam *et al.* (2017) sobre este tipo de programas denominados *Youth-Initiated Mentoring* demuestra que el 83% de los participantes está preparado para nominar a un mentor informal en tan sólo un mes. Para comparar la naturaleza y origen de los problemas entre el grupo participante y el grupo de control, Van Dam *et al.* (2017) revisaron los expedientes de doscientos adolescentes en los que se incluía indicaciones de tratamiento, plan familiar y

evaluación de diagnóstico.

La revisión de literatura en esta tesis da cuenta de nuevas aproximaciones en el campo de la mentoría social que tratan de entender cómo y por qué algunas relaciones fracasan y otras producen un impacto positivo en el menor. La etnografía como enfoque permite a un observador externo la oportunidad de «estar allí» como testigo mudo de los encuentros, siendo espectador de un flujo continuo de eventos e interacciones que de otro modo sería imposible. En su estudio, Barrett Cox (2017) recopila datos a través de la observación participante y entrevistas a diferentes *stakeholders* —mentores, profesores y administradores— del programa Launch, orientado a preparar a jóvenes de minorías étnicas y de bajos ingresos de cara a ser seleccionados para la promoción a las escuelas secundarias de élite. En total, Barrett Cox (2017) pasó más de 500 horas en contacto con los participantes, escribiendo notas de campo diarias, para describir las interacciones entre adultos y menores en el contexto situacional correspondiente.

### **La disponibilidad de apoyo social durante la relación de mentoría refuerza la salud mental del menor y reduce los síntomas psicológicos de estrés**

El segundo artículo que forma el cuerpo de esta tesis demuestra que la mentoría tiene potencial para disminuir el impacto de las experiencias vitales estresantes de los menores inmigrantes. El análisis de la eficacia del programa Ruiseñor, mediante un diseño pretest-postest de un solo grupo no aleatorizado, prueba que el desarrollo de una relación con un mentor mejora aspectos concretos del bienestar psicosocial. Durante la participación en el programa, los mentorados redujeron significativamente sus niveles de estrés ambiental ( $Z = 5.931$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.07$ ; Tabla 3.1). Esta diferencia fue mayor en las chicas ( $Z = 4.679$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.238$ ; Tabla 3.1) que en los chicos ( $Z = 3.666$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 0.906$ ; Tabla 3.1).

La disponibilidad percibida de apoyo social durante la relación con el mentor fortaleció, en la totalidad de los casos estudiados, el bienestar psicológico de los menores. Esto queda reflejado en una mayor puntuación del índice de apoyo social para toda la muestra ( $Z = -6.922$ ;  $p < 0.01$ ;  $d_{Cohen} = 1.319$ ; Tabla 3.1), que correlacionó negativamente con los síntomas psicológicos de estrés (Spearman's rho =  $-0.337$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 0.716$ ; Tabla 3.1). Asimismo, el apoyo que los menores percibieron que estaba a su alcance contribuyó a mejorar su resiliencia, entendida como la capacidad para adaptarse y superar la adversidad (Spearman's rho =  $0.246$ ;  $p = 0.002$ ;  $d_{Cohen} = 0.508$ ; Tabla 3.1).

La evaluación del programa Ruiseñor identificó un conjunto de beneficios personales y sociales que contribuyeron a mejorar el bienestar de los menores inmigrantes, lo que destaca el potencial de las intervenciones de mentoría para apoyar a los niños y adolescentes de origen extranjero en su integración en nuevas comunidades. Estos beneficios son:

a) *La extensión de la red de apoyo del menor.* Después de seis meses, el conjunto de menores que participó en el programa Ruiseñor tenía una mayor percepción del apoyo prestado por su red social. Esto fue especialmente notable entre las chicas y los menores de 12 años, los cuales poseían fuentes de ayuda más diversificadas tras la mentoría. Ambos grupos hallaron redes sociales de apoyo en la escuela y manifestaron tener al menos un compañero de clase que le ayudaba con los deberes (grupo de chicas:  $Z = -2.251$ ;  $p = 0.024$ ;  $d_{Cohen} = 0.524$ ; grupo de menores de 12 años:  $Z = -2.171$ ;  $p = 0.030$ ;  $d_{Cohen} = 0.511$ ; Tabla 3.1), si bien los participantes en el estudio no redujeron su actitud de sospecha y sentimiento de desconfianza hacia la población autóctona ( $Z = -1.090$ ;  $p = 0.276$ ).

b) *El fortalecimiento del vínculo entre estudiante y escuela.* A corto plazo, el programa de mentoría ayudó a desarrollar sentimientos de pertenencia al centro de enseñanza, en particu-

lar al grupo de mayores de doce años, cuyos integrantes mejoraron de forma significativa su respuesta al ítem «Preferiría ir a otra escuela» ( $Z = 2.834$ ;  $p = 0.005$ ;  $d_{Cohen} = 0.664$ ; Tabla 3.1). Además de una mayor conexión del menor con el centro educativo, la evaluación pre y post

**Tabla 3.1** Pruebas no paramétricas para mediciones pre-post

	N	Mean (Pre)	Mean (Post)	T of Wilcoxon (Z)	p	$d_{Cohen}$
Social Support Index	158	13.66	18.58	-6.922	0.000	1.319
Boys	79	13.37	17.96	-4.534	0.000	1.186
Girls	79	13.96	19.21	-5.243	0.000	1.461
Below 12	77	14.40	19.50	-4.832	0.000	1.319
12 and above	81	12.96	17.72	-4.907	0.000	1.301
Youth Environment Stressors Index	158	2.37	1.53	5.931	0.000	1.07
Boys	79	2.14	1.51	3.666	0.000	0.906
Girls	79	2.61	1.55	4.679	0.000	1.238
Below 12	77	2.14	1.34	4.334	0.000	1.136
12 and above	81	2.59	1.71	4.150	0.000	1.039
Self-Esteem Index	158	30.67	30.37	0.766	0.444	
I have at least one friend at school to help me with homework	158	3.27	3.63	-2.038	0.042	0.329
Boys	79	3.28	3.41	-0.549	0.583	
Girls	79	3.25	3.85	-2.251	0.024	0.524
Below 12	77	3.26	3.81	-2.171	0.030	0.511
12 and above	81	3.27	3.46	-0.713	0.476	
Someone at school makes me feel successful	158	4.01	4.12	-0.706	0.480	
Boys	79	3.89	3.76	0.917	0.359	
Girls	79	4.13	4.48	-2.003	0.045	0.463
Below 12	77	4.09	4.44	-1.807	0.071	0.421
12 and above	81	3.93	3.81	0.698	0.485	
I would prefer to go to another school	81	4.64	4.35	2.834	0.005	0.664
Academic Self-Efficacy Index	158	20.28	22.62	-7.693	0.000	1.548
Boys	79	19.97	22.51	-5.905	0.000	1.778
Girls	79	20.59	22.73	-5.088	0.000	1.396
Below 12	77	20.30	23.27	-6.631	0.000	2.308
12 and above	81	20.27	22.00	-4.178	0.000	1.048
Cognitive Engagement Index	158	9.22	9.48	-1.956	0.051	
Boys	79	9.18	9.33	-0.963	0.336	
Girls	79	9.27	9.63	-1.733	0.083	
Below 12	77	9.21	9.57	-2.088	0.037	0.054
12 and above	81	9.23	9.40	-0.755	0.450	

Fuente: Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ö. (2021b).

muestra mejoras significativas sobre la autoeficacia académica para el conjunto de participantes ( $Z = -7.693$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.548$ ; Tabla 3.1). Esta mejora fue mayor entre los chicos ( $Z = -5.905$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 1.778$ ; Tabla 3.1) y los menores de 12 años ( $Z = -6.631$ ;  $p = 0.000$ ;  $d_{Cohen} = 2.308$ ; Tabla 3.1).

c) *La mejora del autoconcepto y satisfacción personal.* Aunque no se observaron cambios significativos entre el pretest y el postest sobre la autoestima del conjunto de la muestra ( $Z = 0.766$ ;  $p = 0.444$ ; Tabla 3.1), sí se encontró significancia estadística en los mayores de 12 años, que aumentaron sus sentimientos globales de autoestima y autopercepción ( $Z = 1.968$ ;  $p = 0.049$ ;  $d_{Cohen} = 0.448$ ; Tabla 3.1). Cuando se controla por edad, se observa que la participación en el programa Ruiseñor incidió positivamente en la valoración que los menores hacían de sus capacidades y el grado de satisfacción personal. Esta mejora del autoconcepto se produjo entre los más mayores en las respuestas positivas a los ítems utilizados en los cuestionarios: «Siento que valgo la pena, al menos en el mismo plano que los demás» ( $Z = -2.466$ ;  $p = 0.014$ ;  $d_{Cohen} = 0.569$ ; Tabla 3.1) y «Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas» ( $Z = -2.376$ ;  $p = 0.018$ ;  $d_{Cohen} = 0.547$ ; Tabla 3.1). Esto tuvo como correlato una mejora del compromiso cognitivo para los menores de 12 años, único grupo en el que hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones pre y post ( $Z = -2.088$ ;  $p = 0.037$ ;  $d_{Cohen} = 0.054$ ; Tabla 3.1).

### **Existen factores personales y del entorno que inciden en la calidad de las relaciones de mentoría**

Las entrevistas a mentores, cuyo análisis se expone en el tercer artículo de esta tesis, permiten identificar cinco factores que pueden influir en la calidad de la relación de mentoría y en cierres prematuros. Estos son: a) falta de motivación del mentorado, b) expectativas no cumplidas, c) subestimación del compromiso para el mantenimiento de la relación, d) interferencia familiar y e) dificultad para establecer límites. A continuación, se explica cada uno:

a) *Falta de motivación del mentorado.* Algunos de los mentores entrevistados detectaron una falta de motivación en los menores debido a su ausencia reiterada e injustificada a los encuentros. Este es el caso de Génesis, cuya mentorada asistía infrecuentemente: «Me dejaba plantada [...]. La llamaba y no me cogía el teléfono». Según Génesis, la menor pudo inscribirse al programa empujada por terceras personas, ignorando el compromiso que implicaba la relación y sin un interés real en recibir apoyo. En la misma línea, otra de las mentoradas entrevistadas, Clàudia, explicó que su mentorada le confesó abiertamente que no quería participar en el proyecto Ruiseñor.

b) *Expectativas no cumplidas.* Los discursos y experiencias de los mentores reflejaron expectativas idealizadas sobre la mentoría. Estas construcciones irreales pasaron por marcar una diferencia en la vida del menor, brindarle nuevas experiencias y establecer con él un lazo afectivo íntimo. La visión romantizada de la mentoría, compartida por la mayoría de los entrevistados, se convirtió en decepción tan pronto como las parejas comenzaron a experimentar las primeras dificultades para construir un vínculo satisfactorio, ya fuera por la personalidad introvertida del menor o por la falta de habilidades del adulto en cuanto al desarrollo de la relación de mentoría. En ocasiones, también afectó el hecho de que los mentores se inscribieran en el programa con ideas preconcebidas sobre lo que necesita o desea un menor de origen inmigrante, tal como le ocurrió a Leila. Antes de siquiera conocer a su mentorada, esta joven ya fantaseaba con descubrirle el nuevo entorno y enseñarle el idioma, pues aventuraba que la menor apenas sabría hablar o desplazarse por la capital. La desilusión

llegó nada más producirse el primer encuentro, al darse cuenta de que no sólo la menor dominaba la lengua propia del territorio, sino que además ya sabía moverse con soltura por la nueva comunidad. Leila aguardaba otro tipo de persona: «Yo esperaba que no hubiera hecho tantas cosas. Esperaba que presentase alguna dificultad y que yo la pudiera ayudar... Creo que hubiera escogido a otra persona». Ocasionalmente, las expectativas sobre las necesidades del menor nacieron de una experiencia anterior en el programa. Este fue el caso de Génesis, quien años atrás, pocos meses después de abandonar Honduras, contó con una mentora que le ayudó a integrarse en el nuevo país. Para Génesis su mentorada no parecía requerir la presencia de una relación de apoyo con un adulto no familiar: «No ha sido un buen perfil porque hace muchas cosas... Lleva cinco años en el país, creo, y sus amigas son todas de aquí... Habla muy bien el catalán... Nunca me ha preguntado: “¿qué quiere decir esto?”». La mayoría de los mentores esperaban, además de producir cambios significativos en el menor, sentirse útiles o tener algún otro tipo de sentimiento positivo como resultado de la relación; por este motivo, cuando el proceso de mentoría estuvo libre de obstáculos y las metas fijadas al inicio de la relación fueron fácilmente alcanzables, algunos mentores perdieron rápidamente su interés. Fátima, por ejemplo, admitió sentirse decepcionada al descubrir que ella y la menor habían nacido en el mismo país (Marruecos) y que compartían idéntica cultura, ya que eso convirtió la mentoría en un proceso mucho más sencillo, carente de grandes desafíos.

*c) Subestimación del compromiso con el programa de mentoría.* Algunos mentores subestimaron el tiempo y esfuerzo que implica establecer una relación satisfactoria con un menor. Ya fuera por su condición de estudiantes universitarios o porque las expectativas acerca de lo que se esperaba de ellos en el curso de su participación en el programa no se fijaron con claridad, algunos mentores se sintieron abrumados por lidiar con el estrés de compaginar la mentoría con otros quehaceres: «No sabía que iba a suponer tanto esfuerzo... Yo pensé: “¡bah!, sólo son tres horas; pero, claro, tienes que sacar estas tres horas y organizarte», manifestó Nahia. En ciertas ocasiones, el horario escolar, el calendario de exámenes, las prácticas académicas externas o las largas jornadas de estudio causaron que algunos voluntarios redujeran la frecuencia de contacto con el menor, pues la presión académica sumada al esfuerzo por organizar actividades con el mentorado los dejaba en un estado de agotamiento mental.

*d) Interferencia familiar.* La presencia de familiares durante la mentoría y la percepción de intromisión en la relación con el menor por parte de los estudiantes universitarios supusieron un desafío para desarrollar la confianza y construir una relación positiva con el menor. Amal, por ejemplo, aseguró que la madre de su mentorada urdía mentiras e inventaba compromisos para impedir que se reuniera con su hija. Cuando finalmente se fijaba algún encuentro, la progenitora interrogaba a la mentora acerca de lo que planeaba hacer durante la cita. Amal sospechó que esta desconfianza se debía a su origen marroquí.

Por lo general, los problemas para congeniar con la familia de la persona mentorada constituyeron un obstáculo a la hora de brindar apoyo. Uno de los mentores, Marc, explicó que la madre de su mentorado anuló algunos encuentros para que su hijo pudiera pasar más tiempo con sus parientes. Esta cancelación de las reuniones, debido a la dificultad para compaginar la vida familiar con la relación de mentoría, ocasionó algunas tensiones entre Marc y la familia del menor, lo que entorpeció el desarrollo de una fuerte conexión con el menor. La intromisión de los familiares, provocando, a veces, incluso la pérdida de privacidad durante los encuentros, dificultó la construcción de un lazo íntimo con el menor. Este es el caso de Nahia, cuya mentorada se presentaba a algunas reuniones acompañada de sus tres hermanos, todos ellos menores de cuatro años. La responsabilidad de las menores inmigrantes

de cuidar de los hermanos pequeños o de llevar a cabo tareas del hogar impidió, en ciertas ocasiones, el establecimiento de un vínculo de apego con la mentora, ya que apenas les quedaba tiempo para sí mismas.

e) *Dificultad para establecer límites.* La ausencia de límites claros que ayudaran a definir la relación de mentoría causó algunos conflictos en las parejas mentor-mentorado. En dos casos, el enfrentamiento se inició cuando el adulto se negó a gastar más dinero durante el encuentro. Los menores que participaron en el programa eran conocedores de que los estudiantes universitarios habían recibido un presupuesto para cubrir los costes de las salidas. Ocasionalmente, la concesión excesiva de beneficios y libertades a los menores con el fin de construir una relación de camaradería aumentó la conducta negativa del más joven, lo que obligó a los mentores permisivos a establecer unas normas. Desde otro ángulo, la falta de límites causó que el mentor se implicara demasiado intensamente y ejerciera un rol que sobrepasaba sus funciones. Aunque una relación cercana y de confianza resulta beneficiosa para ambas partes, cuando el mentorado se encuentra en una situación de extrema vulnerabilidad social y necesita ayuda procedente de fuentes formales (profesionales), el mentor puede sentirse abrumado si no se fijan unos límites al inicio de la relación sobre lo que se espera de cada uno en el curso de su participación en el programa. En esta coyuntura se encontró Mikel, quien confesó sentirse profundamente afectado por las dificultades que enfrentaba el menor, por sus necesidades y daños más profundos: «Tuve que poner límites y éstos ponérmelos a mí. Me dije: “Mikel, no puedes asumir que vas a pasar todos los días con él”». El mentor aseguró que el proceso de mentoría se complicó cuando advirtió que el menor trataba de reemplazar con él la figura ausente de su padre, con quien nunca había mantenido contacto. «Él hacía comentarios... Le decía a su madre que por qué no empezaba a salir conmigo para que yo fuera su padre», narró Mikel durante la entrevista. El mentor reconoció que el vínculo que crearon no fue sano, puesto que se implicó excesivamente en los problemas que sufría el menor. Tanto es así, que llegó a temer el final de la relación: «Durante el último encuentro hubo momentos de risa, de tristeza, de agobio... Un poco de todo. Lo difícil para mí era ir [...]. No quería afrontar la despedida... Está siendo muy difícil y lo seguirá siendo».

### **El uso de una aplicación móvil mejora la supervisión de las parejas de mentoría a tiempo real**

Este trabajo encontró que la supervisión de las parejas mentor-mentorado mediante una aplicación digital puede mejorar el seguimiento a tiempo real de los participantes. La adopción de un *software* especializado en la gestión de datos facilitó el monitoreo de los indicadores clave relacionados con la calidad de las intervenciones de mentoría, lo que hizo posible abordar los obstáculos que dificultaban tanto el desarrollo de los encuentros como los que surgieron a partir de la relación interpersonal.

El uso de la aplicación Messagenes, a efectos de control y seguimiento de las parejas, permitió obtener información acerca de (a) la calidad de la relación percibida por el mentor, (b) las incidencias ocurridas durante la participación en el programa, (c) el grado de conversaciones significativas y los temas tratados durante éstas y (d) los tipos de apoyo. A continuación, se exponen algunas características que los mentores aportaron sobre su relación de mentoría durante el curso de su participación en el programa Ruiseñor, cuya duración fue de siete meses:

a) *Calidad de la relación percibida por el mentor.* El sistema de recogida y sincronización de datos al instante, a través del uso de la aplicación digital Messagenes, facilitó información

sobre la percepción que tenían los mentores de la calidad de su relación con el menor. Este dato permitió al personal del programa detectar problemas en etapas muy tempranas del emparejamiento, reconducir a los participantes en situaciones difíciles o, en su caso, actuar para minimizar los efectos de una posible ruptura anticipada de la relación. A lo largo del programa, la aplicación reportó una disminución generalizada de la calidad percibida por el mentor durante las vacaciones de Navidad, que se prolongó hasta cuatro semanas. Los motivos de este descenso suelen ser dos, según el equipo técnico del proyecto Ruisseñor: el primero, la dificultad de las parejas para recuperar la conexión tras el período vacacional; y el segundo, la disminución de la frecuencia de contacto debido a la época de exámenes de los estudiantes universitarios, que les dificulta invertir su tiempo y esfuerzo en la relación de mentoría.

*b) Incidencias ocurridas durante la participación en el programa.* Una manera que tenían los mentores de notificar contratiempos durante la vigencia del emparejamiento fue accionando el botón de incidencias, que les permitió registrar con carácter urgente los conflictos ocurridos durante los encuentros. Esta información favoreció la gestión eficiente por parte de un equipo de trabajadores sociales de cualesquiera problemas que surgieron a medida que avanzaban las relaciones de mentoría. Algunos de los incidentes reportados al inicio del proyecto respondieron a malentendidos o problemas de comunicación con los familiares del mentorado. En ocasiones, también ocurrió que los menores no acudían a las reuniones y esto socavaba la motivación del adulto para continuar la relación.

*c) Grado de conversaciones significativas y temas tratados durante éstas.* La posibilidad de monitorear el grado de conversaciones significativas que las parejas mentor-mentorado mantenían durante los encuentros fue clave para entender el vínculo que se estaba forjando entre ellos. La coyuntura de entablar una charla significativa con el menor suele aparecer con el tiempo, en la medida en que se desarrolla un lazo íntimo y de confianza; de este modo, la inexistencia de este tipo de conversaciones advirtió al personal del programa de una falta de apertura de los mentorados para relacionarse con el mentor y desarrollar una relación cercana. Inicialmente, el papel del mentor consiste en establecer un vínculo positivo con el menor mediante actividades sociales y recreativas a fin de alcanzar un nivel de confianza que sustente la consecución de los objetivos marcados al inicio de la relación, por lo general orientados a la integración social del menor y su adaptación al nuevo sistema educativo. Para valorar si estos objetivos se estaban cumpliendo, los mentores debían reportar en la aplicación digital los temas de conversación que surgían durante los encuentros. Esta información apoyó el seguimiento sistemático de las parejas, en concreto con respecto a la compleción de las metas fijadas.

*d) Tipos de apoyo.* A partir del registro sistemático de actividad, el personal técnico pudo evaluar los tipos de apoyo que recibieron los menores en cada encuentro. Durante la relación de mentoría, las parejas llevaron a cabo muy pocas interacciones orientadas a extender la red de apoyo social del menor o a estimular su capital cultural. Al inicio del programa, los encuentros fueron uno a uno, permitiendo cierto tiempo para hablar y conocerse; si bien, en algunos momentos, las reuniones también incluyeron la presencia de algún familiar o docente. Más adelante, pasadas algunas semanas, las parejas empezaron a organizar actividades grupales entre mentores de la misma localidad a fin de extender la red social de los menores. Esta información permitió al equipo de trabajadores sociales llevar a cabo una evaluación de seguimiento y ayudar a los mentores a reorientar sus estrategias de apoyo de acuerdo a las necesidades de los menores. Asimismo, el personal técnico de los programas pudo adecuar la formación de sus recursos humanos —centrada hasta el momento en el modelo clási-

co de mentoría uno a uno y en la organización de actividades individuales— a la dinámica real de los encuentros, en los que también hay espacio para los contactos grupales.

## 2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de este trabajo demuestran que disponer del apoyo social de un mentor contribuye a la mejora del bienestar psicosocial de los jóvenes inmigrantes. Este hallazgo es consistente con estudios previos que determinan que la participación en programas de mentoría puede aliviar la sensación de estrés negativo derivado del proceso de integración en una comunidad nueva en la medida en que facilita la cohesión social, cultural y lingüística de los menores extranjeros (Oberoi, 2016).

La evaluación del programa Ruseñor en cinco regiones españolas pone de manifiesto el potencial de la mentoría para ayudar a los menores a tejer redes sociales de apoyo. Los preadolescentes que participaron en el proyecto, como se ha observado en otros programas de mentoría formal dirigidos a la inclusión social de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas (Shier, 2018; Raithelhuber, 2019), aumentaron su capital social, cuyos efectos positivos se desprenden de los lazos creados con otras personas de la comunidad. Después de recibir seis meses de mentoría, los menores habían creado nuevas fuentes de ayuda natural, entre las que estuvieron sus compañeros de clase. Este resultado coincide con estudios previos (Karcher, 2005; DuBois *et al.*, 2002b; Rhodes *et al.*, 2000) que demuestran cómo la mentoría social contribuye a mejorar las relaciones del menor con sus iguales y otros adultos. Así, la participación en el programa Ruseñor mejoró la disponibilidad de apoyo social percibida por los mentorados, mitigando algunos síntomas de estrés asociados al proceso de adaptación a la nueva realidad. Este hecho contribuyó a mejorar la sensación de bienestar de los participantes a la vez que les aportó una mayor resiliencia. Como enfatizan Graber y Brooks-Gunn (1996), la capacidad de los preadolescentes para afrontar las adversidades de la vida depende en gran medida del apoyo personal con el que cuentan. Los efectos positivos de la mentoría sobre los niveles de resiliencia de los jóvenes inmigrantes han sido puestos en evidencia con anterioridad (Wittrup, 2019; Hurd y Zimmerman, 2010a, 2010b; Sánchez *et al.*, 2008; Zimmerman *et al.*, 2002).

Por otra parte, el acceso al apoyo de un adulto en la comunidad no mejoró la confianza de los menores hacia la población autóctona. En contraste con otros trabajos sobre mentoría natural (Griffith *et al.*, 2019; Hurd *et al.*, 2012), no se encontraron evidencias que demostrasen el impacto del programa en la disminución racial percibida. Es posible que para que los menores inmigrantes moderen la actitud de sospecha y recelo hacia los residentes locales, deban darse otras características específicas en la relación. Dicho en otras palabras, puede que para que la mentoría reduzca activamente la percepción de discriminación, el mentor tenga que enfocarse en responder a este objetivo concreto —por ejemplo, a través de conversaciones específicas sobre experiencias discriminatorias (Monjaras-Gaytan *et al.*, 2021)—. Esto no se evaluó en el estudio.

Un resultado satisfactorio de la mentoría fue que los menores experimentaron cambios que favorecieron su adaptación a la escuela. Por ejemplo, demostraron mejoras de actitudes hacia el centro educativo, los maestros y los compañeros de clase. Los resultados obtenidos en este estudio, como ya han evidenciado otros trabajos (Herrera *et al.*, 2011; Bernstein, 2009; Karcher *et al.*, 2002), demuestran el potencial de la mentoría para rendir beneficios académicos y favorecer una mayor conexión con la escuela. En particular, los datos de investigación

prueban que la implicación psicológica de los menores dirigida al aprendizaje —compromiso cognitivo— tiende a mejorar en el curso de su participación en el programa. Esta metamorfosis interior puede dimanar de la identificación de los preadolescentes con los mentores, que ejercen modelos de rol positivos (Singh y Tregale, 2015; Feu, 2015). Los voluntarios del proyecto Ruiseñor son jóvenes universitarios que, por su situación de estudiantes, pueden favorecer la motivación de los menores hacia una mejor formación académica.

Los resultados obtenidos en este estudio, sin embargo, demuestran que la mentoría no funciona para todos los menores por igual y que, como cualquier relación humana, hay potencial tanto para el desengaño como para los resultados positivos (Dolan y Brady, 2015). Los hallazgos resaltan la complejidad de los procesos de mentoría y el alto nivel de compromiso que requiere por parte de todos los actores involucrados a fin de superar los desafíos que pueden surgir cuando un adulto bien intencionado y un menor en situación de vulnerabilidad, a menudo con antecedentes bastante diferentes, trabajan conjuntamente para forjar una relación que florezca y perdure.

Los resultados sugieren que los mentores abordan la relación con expectativas que, si no se cumplen, pueden interferir en el proceso de mentoría. La idea romántica que tienen los voluntarios de impactar en la vida del menor, tal y como ya vienen advirtiendo algunos autores (Spencer, 2007), suele ser alimentada por el despliegue publicitario que rodea las intervenciones de mentoría. Las campañas de servicio público dirigidas al reclutamiento de mentores tienden a describir la mentoría como una experiencia única, que cambia la vida del menor y que deja una huella indeleble en su psique. Este discurso puede crear un entusiasmo desmedido por esta forma de voluntariado, que acostumbra a presentarse como entretenida y fácil, y suscitar unas expectativas irreales. Los resultados de este estudio prueban que, en el caso de los mentores, el hecho de participar en un programa con una idea ficticia de la mentoría, al no coincidir con la realidad, provoca desencanto y frustración. Este hallazgo es consistente con investigaciones anteriores, las cuales sugieren que la pareja mentor-joven inicia la relación con expectativas poco realistas que son un obstáculo para el desarrollo de una mentoría significativa (Spencer *et al.*, 2018b; Spencer, 2007). De hecho, el estudio de Madia y Lutz (2004) sobre el programa BBBS encontró que las discrepancias entre las expectativas previas y la realidad actual de los voluntarios acerca de su papel como mentores inciden en la calidad y duración de la relación con el menor.

En la etapa de emparejamiento es fundamental que todas las personas con algún interés en la relación de mentoría tengan en cuenta lo que se espera de ellas (Raposa *et al.*, 2018). Esto también incluye a los familiares del menor, los cuales pueden tanto facilitar como entorpecer el desarrollo y mantenimiento de la relación de mentoría. Los discursos de los mentores acerca de la intromisión familiar durante sus reuniones con los menores demuestran que el contexto social que envuelve a la pareja ejerce influencia en la construcción del vínculo. Este hallazgo respalda el modelo sistémico de Keller (2005b), que sitúa a la pareja en el interior de un complejo entramado de relaciones sociales. Basándose en una perspectiva de sistemas familiares, este autor reconoce la multiplicidad de los actores involucrados en la intervención de mentoría y la red de relaciones de interdependencia que establecen. En esta línea, algunos trabajos cualitativos han observado cómo la intromisión de los parientes en la relación de mentoría puede obstaculizar el desarrollo de la confianza entre el mentor y el menor y contribuir a una ruptura anticipada del vínculo (Spencer, 2007). Es por esto que se recomienda la participación de las familias en el proceso de mentoría (MENTOR: The National Mentoring Partnership, 2015).

Uno de los objetivos de esta investigación fue examinar los retos que se afrontan en la práctica de la mentoría. Los problemas que más reportaron los mentores estuvieron vincula-

dos con la falta de comunicación, especialmente durante los primeros encuentros, por ejemplo: el menor no respondía a las llamadas, se mostraba en exceso callado o no acudía a las reuniones. Por regla general, los programas que trabajan con preadolescentes en riesgo suelen tratar con menores que han vivido situaciones de especial vulnerabilidad y a los que les han infligido daño ciertas relaciones en el pasado; por ende, puede llevarles más tiempo establecer un vínculo de confianza con el mentor (Rhodes, 2005). De ahí la necesidad de seleccionar a mentores que, además de comprometerse por un mínimo de un año académico, se esfuercen por alcanzar un nivel de confianza con el menor en el que pueda apoyarse la implementación de objetivos. Los resultados de este estudio advierten que algunos mentores subestiman el compromiso que adquieren cuando se inscriben en el programa. La infravaloración de la carga de trabajo —planificar encuentros semanalmente y organizar actividades— asociada al mantenimiento de la relación hizo que los voluntarios redujeran la frecuencia de contacto con el menor abrumados por las exigencias y el estrés de compaginar su participación en el proyecto de mentoría con sus estudios universitarios. Este laxismo, que ya había sido evidenciado por investigaciones anteriores (Spencer *et al.*, 2017), apoya el estudio de Grossman y Rhodes (2002), cuyos resultados indican que los estudiantes universitarios que ejercen de mentores tienen más probabilidades de interrumpir tempranamente la relación con el menor.

A partir de las experiencias reportadas por los mentores es posible señalar la importancia de los límites en las relaciones de mentoría. En primer lugar, la carencia de habilidades de algunos voluntarios para ejercer la autoridad con el menor favoreció los comportamientos disruptivos y transgresores de éstos; por ejemplo, faltas de consideración, actitudes caprichosas y rebeldía. En segundo lugar, la inexistencia de límites que ayudaran a definir la relación de mentoría y fijar con claridad las líneas rojas que no se pueden traspasar causó confusiones acerca del rol que, por regla general, debe desempeñar un mentor. Este desorden originó episodios de provisión dañina de apoyo en la medida en que el mentor se excedió en sus funciones y desarrolló un vínculo de dependencia mutua con el menor. En concordancia con investigaciones previas (Rhodes *et al.*, 2009; Grossman y Rhodes, 2002), este trabajo pone de manifiesto los riesgos de establecer límites inadecuados o de no fijarlos en absoluto.

Desde la perspectiva del apoyo social del mentor, los hallazgos de la presente investigación apuntan la importancia de una supervisión continua de la calidad de los encuentros para garantizar que las parejas progresan adecuadamente. A fin de mejorar los procedimientos que aseguren la evaluación rigurosa de las intervenciones de mentoría, en el marco de esta investigación se desarrolló una aplicación digital que, mediante un sistema de recogida y sincronización de datos al instante, permite la supervisión en tiempo real de las parejas. La experiencia de implementar esta herramienta tecnológica demuestra que la adopción de un *software* especializado en la gestión de datos tiene potencial para mejorar la calidad de las relaciones de mentoría, puesto que facilita atender con premura los retos que surgen en la práctica. Los beneficios de unos procedimientos claros que rijan todos los aspectos del programa, incluido el monitoreo de las parejas, han quedado bien establecidos en la bibliografía de investigación (Keller y DuBois, 2019; Kupersmidt *et al.*, 2017; McQuillin *et al.*, 2015), especialmente los relacionados con la compleción de los objetivos acordados en la etapa de emparejamiento (Herrera *et al.*, 2013).

La implementación de esta aplicación digital, cuyo sistema permite la recolección de datos en tiempo real con respecto a las actividades y los tipos de encuentro, deviene en particular efectivo para los programas con un modelo abierto —no específico— de mentoría. En general, la investigación indica que los modelos poco estructurados, si bien pueden aplicarse con pleno sentido para apoyar a los menores, suelen funcionar peor que las intervencio-

nes de mentoría con un enfoque más preciso, centrado en el problema (Christensen *et al.*, 2020). Los resultados de este estudio demuestran que el uso de la aplicación digital *Message-nes* puede mejorar la gestión de estos tipos de programas de mentoría y sustentar una formulación de estrategias más focalizadas para reforzar su eficacia. Por ejemplo, en el marco de esta investigación, el sistema de seguimiento y de sincronización de datos al instante advirtió sobre la escasez de actividades dirigidas a favorecer redes sociales de ayuda para los participantes mentorados del proyecto *Ruiseñor*, hecho que apoyó una mejor toma de decisiones por parte del personal del programa a fin de reorientar a los voluntarios en la dirección adecuada. Otra ventaja de esta aplicación digital es que, al apoyarse en las funcionalidades comunes de las redes sociales, favorece la comunicación entre mentores y, por consiguiente, la oportunidad de intercambiar apoyo regularmente. Esta singularidad se asemeja a la de los programas denominados *Mentor Families*, en los que un conjunto de parejas forman un grupo y crean un espacio seguro para la puesta en común de experiencias y conocimientos (Weiler *et al.*, 2014). De igual modo, la aplicación digital promueve un aprendizaje colaborativo a través de Internet.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación se ha propuesto además de analizar la efectividad de la mentoría social como herramienta para la inclusión social de menores inmigrantes, aportar información para mejorar las prácticas relacionadas con la eficacia de los programas de este tipo. Como vimos en la introducción, hay una sólida base teórica para el fundamento de los servicios de mentoría social. Se dice que, a causa de los cambios en la naturaleza de la unidad familiar y del sistema de vida comunitario, se han reducido las oportunidades que tienen los jóvenes de interactuar con adultos que los apoyen en la escuela y en la comunidad. Las evaluaciones de los programas de mentoría de menores demuestran que el acceso al apoyo de un adulto no parental puede ser un factor clave a fin de capacitar a los jóvenes para superar la adversidad y encarar procesos de transición a la vida adulta, especialmente si éstos se encuentran en situación de desventaja social. Aunque los beneficios de la mentoría son claros, es vitalmente importante que haya una evaluación de seguimiento, además de una supervisión continua para garantizar que la pareja evolucione satisfactoriamente. Las orientaciones sobre buenas prácticas presentadas en el capítulo primero son fundamentales para la consecución de los resultados deseados, estas son: un examen riguroso de la idoneidad de los voluntarios, un emparejamiento atento, formación y apoyo para los voluntarios y un monitoreo continuo acerca de los indicadores relacionados con la calidad de los encuentros. Como todas las relaciones humanas, es más probable que la mentoría fructifique si se desarrolla un lazo emocional fuerte entre el adulto y el menor. Los beneficios que pueden extraerse de estos programas también dependen de la duración y la intensidad de la relación. Si ésta es de corta duración es poco probable que los participantes desarrollen una sensación de confianza y el programa aporte beneficios a largo plazo.

En el capítulo 2, se han presentado los resultados de un programa de mentoría comunitario en la integración social de menores inmigrantes y refugiados. Los participantes en este estudio se han beneficiado de la relación con un estudiante universitario (mentor). Por ejemplo, han mejorado su percepción de apoyo social y logrado una mayor conexión con la escuela. No obstante, existe un corpus considerable de evidencias de que no todas las relaciones de mentoría funcionan y que, para garantizar su seguridad y progreso, son necesarias unas parejas apoyadas por una infraestructura apropiada. Una vez más, enfatizando la im-

portancia de la cercanía emocional, la frecuencia de contacto, la durabilidad o la reciprocidad de apoyo en la práctica de la mentoría, los programas deben esforzarse por mantener las relaciones y asegurarse de que éstas sean agradables, tomando en consideración la complejidad que encierra la provisión de apoyo. En el capítulo segundo también se han examinado los problemas que se afrontan en la práctica de la mentoría y proporcionado algunas propuestas acerca de cómo abordarlos. Asimismo, a efectos de mejorar los procedimientos de seguimiento y evaluación, se ha presentado la experiencia de implementación en un programa comunitario de una aplicación digital que ofrece información a tiempo real de los eventos clave relativos a todas las parejas. Esta innovación tecnológica supone un avance fundamental para la evaluación de la calidad del apoyo social a menores que soportan adversidades.

### **Retos futuros para la investigación de la mentoría de menores**

Desde la investigación a gran escala de mediados de la década de 1990 con respecto al programa BBBS en ocho lugares de los EE.UU. (Tierney *et al.*, 1995) se ha puesto especial atención al uso de técnicas y métodos de estudio experimentales. Esta tendencia sitúa en primer plano los ensayos controlados y aleatorizados para la evaluación de la mentoría de menores, aun cuando no se ha examinado con detenimiento que este sea el diseño de investigación más adecuado (Brumovská y Seidlová Málková, 2020). Un riesgo evidente al medir los resultados es demostrar la causalidad; es decir, probar que ha sido el programa de mentoría y no otros acontecimientos contextuales lo que ha causado la diferencia en los resultados del menor. Algunas evaluaciones utilizan un grupo de control para establecer si existen o no distinciones entre los menores con un mentor y aquellos que no lo han tenido. Esta forma de investigación posee un coste elevado y, en su complejidad, entraña el dilema ético de rechazar o poner en lista de espera al grupo de control para participar en el programa. No obstante, a pesar de sus contras, los estudios que tienen un diseño experimental basado en pruebas con control aleatorizado suelen ser los más comunes en la evaluación de los efectos de la mentoría, aunque esta metodología pueda implicar que no se entienda la naturaleza profunda de las relaciones y los procesos subyacentes al establecimiento del vínculo entre un voluntario adulto y un menor.

En contraste con la hegemonía del enfoque cuantitativo, y a fin de abrir nuevas vías para una investigación más rica en matices, este trabajo apoya la multiplicidad metodológica como alternativa alentadora en el campo de la mentoría social, si bien se precisan otros estudios para determinar el modo de integrar los métodos cuantitativo y cualitativo. El reto futuro para la investigación de la mentoría comprende el diseño de métodos mixtos que, además de generar conocimiento estadístico y generalizable acerca del impacto de los programas, pueda recoger registros narrativos —mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, por ejemplo— que traten de identificar la naturaleza orgánica de las realidades de los menores y su estructura dinámica en su red social de apoyo.

En sintonía con el uso de esta orientación multimétodo, este trabajo subraya la articulación o complementariedad de los enfoques para evaluar la calidad de las relaciones de mentoría no sólo con respecto del programa en el que se incrustan, sino también a nivel diádico, es decir, intersubjetivo. Hasta el momento, se ha puesto especial énfasis en la evaluación de la eficacia de los programas mediante pruebas de control aleatorizado. Los hallazgos de estos estudios, si bien han mejorado el conocimiento que se tiene sobre el impacto de la mentoría y los factores asociados con los buenos resultados de los programas, arrojan poca luz sobre los encuentros en relación con la experiencia subjetiva de los participantes. Este vacío en la literatura es, en gran parte, resultado de la naturaleza de los programas co-

munitarios, cuyas parejas se reúnen fuera del horario lectivo y en el contexto de su vida cotidiana. Esta flexibilidad en cuanto a las actividades y a los momentos de encuentro brinda pocas oportunidades al personal del programa para observar de forma directa las interacciones mentor-mentorado; de ahí que la investigación se apoye en el uso de pruebas estandarizadas antes y después de la mentoría o en relatos retrospectivos, pese a la probabilidad de estos últimos de contener lagunas y sesgos.

Este trabajo aboga por nuevos marcos analíticos que, desde una perspectiva holística, contribuyan a comprender mejor la práctica de la mentoría de menores y los contextos sociopolíticos en los que puede darse. Como algunos autores sugieren (Prieto-Flores y Feu, 2018), los programas no sólo son posibles en contextos neoliberales, sino que también se desarrollan en contextos políticos socialdemócratas desde un ángulo distinto, que pone su foco en el empoderamiento de colectivos vulnerables. Por consiguiente, se hace hincapié en la necesidad de ampliar el alcance de investigación a otras zonas geográficas menos estudiadas y desde nuevos enfoques para el análisis de los factores externos que inciden en la mentoría, en los que tienen cabida aspectos como la solidaridad cívica o la densidad de entidades cooperativas. Finalmente, para comprobar la persistencia de los beneficios de la mentoría, se enfatiza llevar a cabo estudios longitudinales que permitan conocer si los efectos permanecen después de finalizar los emparejamientos. Este es uno de los interrogantes aún no resueltos en la evaluación de la mentoría, pues hay muy pocas investigaciones a largo plazo que puedan aportar evidencias en este sentido.

### **El apoyo social a través de la mentoría y su papel en la integración de menores inmigrantes y refugiados**

Este trabajo proporciona evidencia empírica relativa al efecto positivo de la mentoría formal o «planificada» en el bienestar emocional de menores de origen inmigrante y refugiado. En particular, se hace patente el potencial de las intervenciones de esta naturaleza para aliviar el estrés negativo derivado del proceso de adaptación al nuevo entorno. En términos muy tangibles, se constata que los mentores pueden ayudar a los jóvenes en situación de vulnerabilidad a extender su red de apoyo social y acomodarse en la escuela. La amistad con un adulto no familiar puede propiciar la construcción de actitudes y valores positivos en los jóvenes, conduciéndoles a desarrollar un compromiso con el aprendizaje y un mejor sentido de sí mismo.

La evaluación del programa Ruiseñor pone de manifiesto la efectividad del modelo de mentoría uno a uno con estudiantes universitarios que ejercen de mentores. La exploración sobre esta forma de mentoría muestra que puede rendir beneficios académicos, en términos actitudinales y motivación hacia el aprendizaje, y una mayor conexión con la escuela. Este conjunto de ganancias pone de relieve la capacidad de los programas para mejorar el sentido de integración social de los jóvenes inmigrantes. Se necesitan, pues, nuevos servicios de mentoría que, a través de planes de acogida, fomenten el desarrollo de unas relaciones de apoyo entre adultos y menores —sin vinculación alguna previa— que sirvan a estos últimos como recurso para tratar de adaptarse a la sociedad de acogida, adquirir el idioma, mejorar sus conexiones sociales o planificar el futuro. Ahora bien, la mentoría es sólo una fuente de ayuda dentro del conjunto de apoyos que necesita un menor de origen extranjero y esto debe reconocerse con toda nitidez. Por este motivo, y con objeto de armonizar el proceso de integración en la nueva comunidad, es urgente priorizar políticas y servicios que aseguren un entorno socialmente favorable en la acogida de jóvenes inmigrantes y brinden una sensación de seguridad. Igualmente importante es que las instituciones educativas actúen como res-

paldo y apoyen a estos menores a superar las adversidades que se derivan del proceso de adaptación a la nueva escuela, evitando dejar lacras que afecten su estabilidad emocional y lo conduzcan al abandono escolar.

En conjunto, los datos que se extraen de este estudio confirman que la mentoría se asocia con índices más positivos de satisfacción personal —autoconcepto— o bienestar subjetivo, aunque podría producir efectos diferentes en chicas y chicos, como se ha constatado al revisar literatura afín (Karcher, 2008; DuBois *et al.*, 2011). Los programas de mentoría difieren en su capacidad de impacto cuando son sensibles a factores individuales, como el sexo y la edad (Darling *et al.*, 2006; Spencer *et al.*, 2018b). Sin embargo, son pocos los estudios que abordan la influencia del género en el proceso e impacto de las relaciones, y una mayoría arroja resultados contradictorios (Liang *et al.*, 2005). Se precisan, en consecuencia, trabajos interdisciplinarios con perspectiva de género que puedan dar respuesta a este hueco de conocimiento aún por cubrir en la evaluación de la mentoría de menores y sus efectos diferenciados por sexo.

### **Orientaciones de buena práctica e innovación tecnológica en los programas de mentoría**

Este trabajo sostiene que el modelo de mentoría uno a uno en la comunidad puede ser una intervención de gran valor para los jóvenes de origen inmigrante o refugiado, pero la investigación indica que no todas las relaciones de mentoría son positivas. Se hace hincapié en realizar un examen más a fondo de la idoneidad de los mentores y seleccionar aquellos que se comprometan a reunirse semanalmente con el menor durante un año al menos. Este proceso debe llevarse a cabo para garantizar la atracción de candidatos adecuados y excluir aquellos (a) cuyas circunstancias personales les pueden impedir o hacer muy complicado dedicar tiempo a cultivar la relación con la persona joven, (b) cuyas expectativas sean demasiado ambiciosas o poco realistas en cuanto a su impacto potencial y (c) cuyas competencias relacionales resulten insuficientes para establecer el vínculo de confianza. Las experiencias negativas de mentoría recogidas en este estudio advierten sobre la necesidad de capacitar a los mentores antes de establecer los emparejamientos. Es vitalmente importante que los voluntarios reciban una formación que los prepare para actuar como personas que, de forma natural, prestan su apoyo a largo plazo. Esta formación puede basarse en habilidades no técnicas —por ejemplo, toma de decisiones y solución de problemas, habilidades en comunicación y organización de actividades— y un aprendizaje basado en la simulación o *performance* como innovación imprescindible, con sus prácticas escénicas y corporales, que permitan idear escenarios del ejercicio cotidiano o de situaciones éticas de trascendencia.

Sin embargo, para que la práctica de la mentoría sea efectiva, también se requieren herramientas de monitoreo y control con el fin de garantizar la correcta implementación y desarrollo de los programas. Un aspecto innovador y una contribución original de este trabajo para supervisar la calidad de los encuentros a tiempo real ha sido el diseño de un sistema de recogida y sincronización de datos al instante conectado a la aplicación digital Messages, cuyo desarrollo se enmarca en el contexto del proyecto APPLYing Mentoring. Los resultados de la experiencia en la implementación de este sistema de seguimiento ponen de manifiesto el potencial de las aplicaciones digitales para mejorar el acompañamiento a los mentores durante su relación con el menor y proporcionar retroalimentación inmediata sobre la práctica de la mentoría. Desde la perspectiva del apoyo social del voluntario, el monitoreo a efectos de abordar los problemas que van apareciendo es crucial para ayudar a este adulto solícito a mantener su compromiso con el programa, mejorar su sentido de eficacia personal

con respecto a la capacidad de construir una relación positiva con el menor y salvaguardarlo contra posibles episodios de provisión inadecuada de apoyo.

La amalgama de soluciones y servicios que permite el control y seguimiento a tiempo real de las parejas posibilita la mejora de las políticas, los procesos y los procedimientos de los programas en aras de conseguir una mayor efectividad de la mentoría. A pesar de ello, la investigación sobre el uso de la tecnología en el campo de la mentoría social apenas se ha desarrollado todavía. Si bien el presente trabajo contribuye a colmar este vacío presentando la experiencia de implementación de una aplicación digital en las intervenciones de mentoría comunitarias, se hace patente la necesidad de contar con un abanico mayor de investigaciones que puedan informar mejor acerca de la adopción de herramientas digitales que orientan la actuación de las organizaciones que llevan a cabo programas de mentoría social. La mayor parte de estas herramientas se enfocan en reportes que permiten analizar los datos e indicadores clave relacionados con la calidad de las intervenciones de forma gráfica y en tiempo real. Esta información es completamente accesible al personal de la organización y permite el seguimiento de las parejas a efectos de abordar los problemas que puedan darse a medida que progresa la relación. La evaluación de la calidad de las relaciones y el apoyo social de la mentoría de menores presenta muchas dificultades, más aun cuando se quiere documentar las complejidades de este proceso; no obstante, el elevado nivel de desarrollo en lo que se refiere al uso de tecnología móvil presenta un gran potencial para atender estas brechas en la investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>6</sup>

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Agmon, M., Zlotnick, C. y Finkelstein, A. (2015). The relationship between mentoring on healthy behaviors and well-being among Israeli youth in boarding schools: a mixed-methods study. *BMC Pediatrics*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0327-6>
- Alarcón, X., Bobowik, M. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Mentoring for improving the self-Esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona Metropolitan Area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5210. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105210>
- Alarcón, X. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Transnational family ties and networks of support for unaccompanied immigrant youths in Spain: The role of youth mentoring in Barcelona. *Children and Youth Services Review*, 128, 106140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106140>
- Anderson, S. R., Auquier, A., Hauck, W. W., Oakes, D., Vandaele, W. y Weisberg, H. (1980). *Statistical methods for comparative studies*. John Wiley & Sons.
- Antonini, R. (2015). Child language brokering. En F. Pochhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (p. 48). Routledge.
- Balluerka N., Vergara A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Pearson Educación.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barrera, M. y Bonds, D. D. (2005). *Mentoring Relationships and Social Support*. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 133–142). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n9>
- Barrett Cox, A. (2017). Cohorts, “siblings” and mentors. Organizational structures and the creation of social capital. *Sociology of Education*, 90(1), 47–63. <https://doi.org/10.1177/0038040716681053>
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E. y Field, C. A. (2018). A review of the evidence on the effects of community-based programs on young people’s social and emotional skills development, *Adolescent Research Review*, 3(1), 13–27. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0055-2>
- Bayer, A., Grossman, J. B. y DuBois, D. L. (2015). Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationships. *Journal of Community Psychology*, 43(4), 408–429. <https://doi.org/10.1002/jcop.21693>

---

<sup>6</sup> Todas las páginas web citadas en estas referencias bibliográficas han sido consultadas en fecha 12 de mayo de 2022.

- Benkert, R., Peters, R. M., Clark, R. y Keves-Foster, K. (2006). Effects of perceived racism, cultural mistrust and trust in providers on satisfaction with care. *Journal of the National Medical Association*, 98(9), 1532–1540.
- Bernstein, L., Dun Rappaport, C., Olsho, L., Hunt, D. y Levin, M. (2009). *Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program: Final Report (NCEE 2009-4047)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Birman, D. (2006). Acculturation gap and family adjustment: Findings with Soviet Jewish refugees in the United States and implications for measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 568–589. <https://doi.org/10.1177/0022022106290479>
- Birman, D. y Morland, L. (2014). Immigrant and refugee youth. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 335–368). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412996907.n24>
- Birman, D., Trickett, E. y Buchanan, R.M. (2005). A tale of two cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the Former Soviet Union in a different community context. *American Journal of Community Psychology*, 35 (1-2), 83–101. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-1891-y>
- Blakeslee, J.E. y Keller, T.E. (2012). *Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks*. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Bowers, E. P., Wang, J., Tirrell, J. M. y Lerner, R. M. (2015). A cross-lagged model of the development of mentor-mentee relationships and intentional self-regulation in adolescence". *Journal of Community Psychology*, 44(1), 118–138. <https://doi.org/10.1002/jcop.21746>
- Brady, B., Dolan, P. y Canavan, J. (2017). 'He told me to calm down and all that': A qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. *Child & Family Social Work*, 22(1), 266–274. <https://doi.org/10.1111/cfs.12235>
- Brady, B. y O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 265–280. <https://doi.org/10.1177/1558689809335973>
- Bruce, M. y Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Civic Enterprises with Hart Research Associates for MENTOR: The National Mentoring Partnership. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558065.pdf>
- Brumovská, T. y Brady, B. (2021). Initial motivation of mentors in formal youth mentoring relationships. *Child Care in Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1929845>
- Brumovská, T. y Seidlová Málková, G. (2020). The methodological issues in the assessment of the quality and benefits of formal youth mentoring interventions: The case of the Czech Big Brothers Big Sisters/Pět P. En Ò. Prieto-Flores y J. Feu (Eds.), *Mentoring Children and Young People for Social Inclusion: Global Approaches to Empowerment* (pp. 110–127). Routledge.
- Buchanan, R. y Smokowski, P. R. (2009). Pathways from acculturation stress to substance use among Latino adolescents: Results from the Latino Acculturation and Health Project. *Substance Use and Misuse*, 44(5), 740–762. <https://doi.org/10.1080/10826080802544216>

- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación Social*. Amorrortu.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. y Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51(1)*, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.001>
- Children's Society, The (2006). *Making a New Life in Newham*. The Children's Society.
- Christensen, K. M., Hagler, M. A., Stams, G. J., Raposa, E. B., Burton, S. y Rhodes, J. E. (2020). Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: A follow-up meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence 49*, 959–972. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01233-x>
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. y Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 483–504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>
- CiviCore. (2019). MentorCore Youth. Disponible en <https://www.civicore.com/wp-content/uploads/2019/04/CiviCore-MentorCore-Youth-Features-Data-Sheet.pdf>
- Cohen, B. (2008). *Explaining Psychological Statistics*. John Wiley & Sons.
- Colen, C. G., Ramey, D. M., Cooksey, E. C. y Williams, D. R. (2017). Racial disparities in health among nonpoor African Americans and Hispanics: The role of acute and chronic discrimination. *Social Science & Medicine, 199*, 167–180. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.04.051>
- Colley, H. (2002). A 'Rough Guide' to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching, 28(3)* 257–273. <https://doi.org/10.1080/0260747022000021403>
- Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion: A critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. Routledge.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR, 2018). *Informe 2018: Las Personas Refugiadas en España y Europa*. Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). Disponible en <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/06/Informe-CEAR-2018.pdf>
- Conn, V. S., Valentine, J. C., Cooper, H. M. y Rantz, M. J. (2003). Grey Literature in Meta-Analyses. *Nursing Research, 52(4)*, 256–261. <https://doi.org/10.1097/00006199-200307000-00008>
- Cooper, A. C. y Sánchez, B. (2016). The roles of racial discrimination, cultural mistrust and gender in Latina/o school attitudes and academic achievement. *Journal of Research on Adolescence, 26(4)*, 1036–1047. <https://doi.org/10.1111/jora.12263>
- Cuervo, L. G., Lozano, J. M. y Pérez, A. (2001). Revisiones sistemáticas de la literatura y metaanálisis. En A. Ruiz-Morales, R. Gómez y D. Londoño (Eds.), *Investigación clínica: Epidemiología clínica aplicada* (pp. 245-267). Centro Editorial Javeriano.
- Curtin, C., Humphrey, K., Vronsky, K., Mattern, K., Nicastro, S. y Perrin, E.C. (2016). Expanding horizons: a pilot mentoring program linking college/graduate students and teens with ASD. *Clinical Pediatrics, 55(2)*, 150–156. <https://doi.org/10.1177/0009922815588821>
- Dalmaso, P., Borraccino, A., Lazzeri, G., Charrier, L., Berchiolla, P., Cavallo, F. y Lemma, P. (2018). Being a young migrant in Italy: The effect of perceived social support in adolescence. *Journal of Immigrant and Minority Health, 20(5)*, 1044–1052. <https://doi.org/10.1007/s10903-017-0671-8>

- Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy, S. E. y Sánchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development, and risk: Mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 765–780. <https://doi.org/10.1002/jcop.20128>
- Delvino, M. y Spencer, S. (2019). *Migrants with irregular status in Europe. Guidance for municipalities*. COMPAS, University of Oxford.
- Deutsch, N. L., Reitz-Krueger, C., Henneberger, A. K., Futch Ehrlich, V. A. y Lawrence, E. C. (2017). “It gave me ways to solve problems and ways to talk to people”: Outcomes from a combined group and one-on-one mentoring program for early adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, 32(3), 291–322. <https://doi.org/10.1177/0743558416630813>
- Deutsch, N. L. y Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions in Youth Development*, 121, 47–70. <https://doi.org/10.1002/yd.296>
- Deterding, N. M. y Waters, M. C. (2012) Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708–739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- De Wit, D. J., DuBois, D. L., Erdem, G., Larose, S. y Lipman, E. L. (2016). The role of program-supported mentoring relationships in promoting youth mental health, behavioral and developmental outcomes. *Prevention Science*, 17(5), 646–657. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0663-2>
- Dimitrov, D. M. y Rumrill, Jr. P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 20(2), 159–165.
- Dolan, P. y Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes. Guía práctica*. Narcea.
- Dolan, P., Brady, B., O’Regan, C., Canavan, J., Russell, D. y Forkan, C. (2011). Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland: Evaluation study. Report 1: Randomised Controlled Trial and Implementation Report. UNESCO Child and Family Research Centre.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. y Cooper, H. (2002a). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review”. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- DuBois, D. L. y Karcher, M. J. (2005). Youth Mentoring: Theory, Research and Practice. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2–11). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1>
- DuBois, D. L. y Keller, T. E. (2017). Investigation of the integration of supports for youth thriving into a community-based mentoring program. *Child Development*, 88(5), 1480–1491. <https://doi.org/10.1111/cdev.12887>
- DuBois, D. L. y Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3), 227–234. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199705\)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199705)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T)
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R. y Pugh-Lilly, A. O. (2002b). Testing a new model of mentoring. *New Directions for Youth Development*, 93, 21–57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. y Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>

- DuBois, D. L. y Silverthorn N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95(3), 518–525. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.031476>
- Dutton, H., Deane, K. L. y Bullen, P. (2018). Distal and experiential perspectives of relationship quality from mentors, mentees, and program staff in a school-based youth mentoring program. *Children and Youth Services Review*, 85, 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.12.008>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. y Allen, T.D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. En T. D. Allen y L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (pp. 7–20). Blackwell Publishing.
- Ellis, B. H., MacDonald, H. Z., Lincoln, A. K. y Cabral, H. J. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: The role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 184–193. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.184>
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D. y Lipman, E. L. (2016). Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: Investigation of a mediational model. *Journal of Community Psychology*, 44(4), 464–483. <https://doi.org/10.1002/jcop.21782>
- Erdem, G. y Kaufman, M. R. (2020). *Mentoring for Preventing and Reducing Substance Use and Associated Risks Among Youth*. National Mentoring Center, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Disponible en <https://nationalmentoringresourcecenter.org/resource/mentoring-for-preventing-and-reducing-substance-use-and-associated-risks-among-youth/>
- Erickson, L. D., McDonald, S. y Elder Jr, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344–367. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>
- Feu, J. (2015). How an intervention Project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review*, 52, 144–149. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.11.008>
- Finn, J. D. y Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Flores, E., Tschann, J. M., Dimas, J. M., Pasch, L. A. y de Groat, C. L. (2010). Perceived racial/ethnic discrimination, posttraumatic stress symptoms, and health risk behaviors among Mexican American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 264–273. <https://doi.org/10.1037/a0020026>
- Fritz, C. O., Morris, P. E. y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Futch Ehrlich, V. A., Deutsch, N. L., Fox, C. V., Johnson, H. E. y Varga, S. M. (2016). Leveraging relational assets for adolescent development: A qualitative investigation of youth–adult “connection” in positive youth development, *Qualitative Psychology*, 3(1), 59–78. <https://doi.org/10.1037/qap0000046>
- Garringer, M., McQuillin, S. y McDaniel, H. L. (2017). *Examining youth mentoring services across America: Findings from the 2016 National Mentoring Program Survey*. MENTOR: The National Mentoring Partnership. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18166.70728>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.

- Goldner, L. y Mayses, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10). <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9345-0>
- Gonzales, R. G., Suárez-Orozco, C. y Dedios-Sanguinetti, M. C. (2013). No place to belong: Contextualizing concepts of mental health among undocumented immigrant youth in the United States. *American Behavioral Scientist*, 57(8), 1174–1199. <https://doi.org/10.1177/0002764213487349>
- Graber, J. A. y Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood. *Developmental Psychology*, 32(4), 768–776. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.768>
- Grau-Añó, M. A. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El Cotidiano*, 161, 69–74.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C. y Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic attainment of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Griffith, A. N., Hurd, N. M. y Hussain, S. B. (2019) “I didn’t come to school for this”: A qualitative examination of experiences with race-related stressors and coping responses among black students attending a predominantly white institution. *Journal of Adolescent Research*, 34(2) 115–139. <https://doi.org/10.1177/0743558417742983>
- Griffith, A. N., Larson, R. W. y Johnson, H. E. (2018). How trust grows: Teenagers’ accounts of forming trust in youth program staff. *Journal of Qualitative Psychology*, 5(3), 340–357. <https://doi.org/10.1037/qup0000090>
- Griffiths, M., Sawrikar, P. y Muir, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of African young people in Australia. *Youth Studies Australia*, 28(2), 32–40.
- Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E. O. y Rhodes, J.E. (2012). The test of time in school-based mentoring: the role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 43–54. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9435-0>
- Grossman, J.B. y Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. <https://doi.org/10.1023/A:1014680827552>
- Harris, J. T. y Nakkula, M. J. (2018). Match Characteristics Questionnaire (MCQ) [Unpublished measure]. Applied Research Consulting.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S. y Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1–54. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw033>
- Henkelmann, J. –R; de Best, S., Deckers, C., Jensen, K., Shahab, M., Elzinga, B. y Molendijk, M. (2020). Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder in refugees resettling in high-income countries: Systematic review and meta-analysis. *BJPsych Open*, 6, e68. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.54>
- Herrera, C., DuBois, D. L. y Grossman, J. B. (2013). The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles. A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F. y McMaken, J. (con Jucovy, L.Z.) (2007). *Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Public/Private Ventures.

- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J. y McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., Meehan, B.T., Zhang, D. y Collie, C. (2005). Adverse school context moderates the outcomes of selective interventions for aggressive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), 731–736. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.4.731>
- Hurd, N. M., Sánchez, B., Zimmerman, M. A. y Caldwell, C. H. (2012). Natural mentors, racial identity, and educational attainment among African American adolescents: Exploring pathways to success. *Child Development*, 83(4), 1196–1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01769.x>
- Hurd, N. M. y Zimmerman, M. A. (2010a). Natural mentoring relationships among adolescent mothers: A study of resilience. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 789–809. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00660.x>
- Hurd, N. M. y Zimmerman, M. A. (2010b). Natural mentors, mental health, and risk behaviors: A longitudinal analysis of African American adolescents transitioning into adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 36–48. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9325-x>
- Hwang, W. -C. y Goto, S. (2008). The impact of perceived racial discrimination on the mental health of Asian American and Latino college students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 326–335. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.4.326>
- Irby, B. J. (2012). Editor's overview: Mentoring, tutoring, and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297–301. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2008). *A Rapid Evidence Assessment of the Impact of Mentoring Re-Offending: A Summary*. Home Office. Disponible en [https://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/Home\\_Office\\_Impact\\_of\\_mentoring.pdf](https://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/Home_Office_Impact_of_mentoring.pdf)
- Johnson, S. B., Pryce, J. M. y Martinovich, Z. (2011). The role of therapeutic mentoring in enhancing outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*, 90(5), 51–69.
- Jones, C. J., Trickett, E. J. y Birman, D. (2012). Determinants and consequences of child culture brokering in families from the former Soviet Union. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 182–196. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9488-8>
- Jucovy, L. (2002). *Same-race and cross-race matching*. Technical Assistance Packet #7. Public/Private Ventures, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Kaplan, S. J., Skolnik, L. y Turnbull, A. (2009). Enhancing the empowerment of youth in foster care: Supportive services. *Child Welfare*, 88(1), 133–161.
- Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O. y Olsho, L. E. W. (2014). An investigation of same- versus cross-gender matching for boys in formal school-based mentoring programs. *Applied Developmental Science*, 18(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.876251>
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65–77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>

- Karcher, M. J. y Nakkula, J. T. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 2010 (126), 13–32. <https://doi.org/10.1002/yd.347>
- Keller, T. E. (2005a). *The Stages and Development of Mentoring Relationship*. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 82–99). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n6>
- Keller, T. E. (2005b). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 169–188. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1850-2>
- Keller, T. E. y DuBois, D. L. (2021). Influence of program staff on quality of relationships in a community-based youth mentoring program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 112–126. <https://doi.org/10.1111/nyas.14289>
- Kolakowsky-Hayner, S. A., Wright, J., Shem, K., Medel, R. y Duong, T. (2012). An effective community-based mentoring program for return to work and school after brain and spinal cord injury. *NeuroRehabilitation*, 31(1), 63–73. <https://doi.org/10.3233/NRE-2012-0775>
- Kuperminc, G. P., Thomason, J., DiMeo, M. y Broomfield-Massey, K. (2011). Cool Girls, Inc.: Promoting the positive development of urban preadolescent and early adolescent girls. *The Journal of Primary Prevention*, 32(3-4), 171–183. <https://doi.org/10.1007/s10935-011-0243-y>
- Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L. y Rhodes, J. E. (2017). Mentoring program practices as predictors of match longevity. *Journal of Community Psychology*, 45(5), 630–645. <https://doi.org/10.1002/jcop.21883>
- Larose, S. y Tarabulsy, G. (2005). Academically at-risk students. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 440–453). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n29>
- Lee, K., Kim, M. J., Park, T. H. y Alcazar-Bejerano, I. L. (2015). Effects of a ubiquitous mentoring program on self-esteem, school adaptation, and perceived parental attitude. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(7), 1193–1208. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.7.1193>
- Lester, A. M., Goodloe, C. L., Johnson, H. E. y Deutsch, N. L. (2019). Understanding mutuality: Unpacking relational processes in youth mentoring relationships. *Journal of Community Psychology*, 47(1), 147–162. <https://doi.org/10.1002/jcop.22106>
- Liang, B., Bogat, A. y Duffy, N. (2005). Gender in mentoring relationship. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 205–217). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n14>
- Liao, C. L. y Sánchez, B. (2015). An exploratory study of the role of mentoring in the acculturation of Latino/a youth. *Journal of Community Psychology*, 43(7), 868–877. <https://doi.org/10.1002/jcop.21717>
- Liao, C. L. y Sánchez, B. (2019). Mentoring relationship quality profiles and their association with urban, low-income youth's academic outcomes. *Youth & Society*, 51(4), 443–462. <https://doi.org/10.1177/0044118X16668058>
- Lipman, E. L., De Wit, D., DuBois, D. L., Larose, S. y Erdem, G. (2018). Youth with chronic health problems: How do they fare in main-stream mentoring programs? *BMC Public Health*, 18(102). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-5003-3>
- Madia, B. P. y Lutz, C. J. (2004). Perceived similarity, expectation-reality discrepancies, and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal*

- of Applied Social Psychology*, 34(3), 598–623. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02562.x>
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G. y Perkins, D.D (2019). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29 (1), 1–8. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>
- McQuillin, S. D., Straight, G. G. y Saeki, E. (2015). Program support and value of training in mentors' satisfaction and anticipated continuation of school-based mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1047630>
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2005). *How to Build a Successful Mentoring Program using the Elements of Effective Practice: A Step by Step Toolkit for Program Managers*. MENTOR/ National Mentoring Partnership.
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2015). *Elements of effective practice for mentoring*. MENTOR/ National Mentoring Partnership.
- Mestres, N., Blanch, C. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Análisis de los programas de mentoría social en España y su papel en la inclusión social de la población extranjera y en el fomento de la interculturalidad. Disponible en <http://mentoringapp.udg.edu/wp-content/uploads/2021/03/Mentoria-CAST-2021.pdf>
- Miller, A. (2002). *Mentoring For Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. Kogan Page.
- Miller, A. (2007). Best Practices for formal youth mentoring. En T. D. Allen y L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7–20). Blackwell Publishing.
- Mitchell, J. (2020). *2019 Big Brothers Big Sisters of America annual impact report*. Disponible en <https://www.bbbs.org/wp-content/uploads/2019-BBBSA-Annual-Impact-Report-FINAL.pdf>
- Monjaras-Gaytan, L. Y., Sánchez, B., Anderson, A. J., Garcia-Murillo, Y., McGarity-Palmer, R., de los Reyes, W., Catlett, B. S. y Liao, C. L. (2021). Act, talk, reflect, then act: The role of natural mentors in the critical consciousness of ethnically/racially diverse college students. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 292–309. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12517>
- Morrow, K.V. y Styles, M.B. (1995). *Building Relationships with Youth in Program Settings*. Public/Private Ventures.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Mastrotheodoros, S. y Asendorpf, J. (2020). Longitudinal interplay between peer likeability and youth's adaptation and psychological well-being: A study of immigrant and non-immigrant adolescents in the school context. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 393–403. <https://doi.org/10.1177/0165025419894721>
- Nakkula, M. J. y Harris, J. T (2005). Assessing mentoring relationships. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 45–62). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412996907.n4>
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant refugee youth*. National Mentoring Resource Center. Disponible en: <https://nationalmentoringresourcecenter.org/resource/mentoring-for-first-generation-immigrant-and-refugee-youth/>
- Oshri, A., Schwartz, S. J., Unger, J. B., Kwon, J. A., Des Rosiers, S. E., Baezconde-Garbanati, L., Lorenzo-Blanco, E. I., Córdova, D., Soto, D. W., Lizzi, K. M., Villamar, J.

- A. y Szapocznik, J. (2014). Bicultural stress, identity formation, and alcohol expectancies and misuse in Hispanic adolescents: A developmental approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 2054–2068. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0171-2>
- Owen, S. V. y Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Reports Research/Technical*. Proceedings of the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Nueva Orleans, LA, abril 6-8, 1988). Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298158.pdf>
- Panza, G. A., Puhl, R. M., Taylor, B. A., Zaleski, A. L., Livingston, J. y Pescatello, L. S. (2019). Links between discrimination and cardiovascular health among socially stigmatized groups: A systematic review. *PLoS One*, 14(6), e0217623 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217623>
- Parra, G. B., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O. y Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology* 30(4), 367–388. <https://doi.org/10.1002/jcop.10016>
- Perreira, K. M., Chapman, M. V, y Stein, G. L. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strengths in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383–1414. <https://doi.org/10.1177/0192513X06290041>
- Philip, K. (2003). Youth mentoring: The American dream comes to the UK? *British Journal of Guidance and Counselling* 31(1), 101–112. <https://doi.org/10.1080/0306988031000086198>
- Philip, K. y Spratt, J. (2007). *A Synthesis of Published Research on Mentoring and Befriending*. Mentoring and Befriending Foundation.
- Pickering, C. y Byrne, J. (2013). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early-career researchers. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 534–548. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841651>
- Preston, J. M, Prieto-Flores, Ò. y Rhodes, J. E. (2019). A mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, 51(7), 900–914. <https://doi.org/10.1177/0044118X18813700>
- Prieto-Flores, Ò., Casademont, X. y Feu, J. (2019). “I had him in my head reminding me to persist”: The role of mentoring in shaping immigrant youth expectations. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 8(2), 3–25.
- Prieto-Flores, Ò. y Feu, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153–167. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.12](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12)
- Pryce, J. (2012). Mentor attunement: An approach to successful school-based mentoring relationships. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29(4), 285–305. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0260-6>
- Pryce, J., Deane, K. L., Barry, J. E. y Keller, T. E. (2021). Understanding youth mentoring relationships: Advancing the field with direct observational methods. *Adolescent Research Review*, 6, 45–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00131-z>
- Pryce, J. M., Kelly, M. S. y Lawinger, M. (2019). Conversation Club: A group mentoring model for immigrant youth. *Youth & Society*, 51(7), 879–899. <https://doi.org/10.1177/0044118X18780526>

- Pryce, J. M., Silverthorn, N., Sánchez, B. y DuBois, D. L. (2010). GirlPOWER! Strengthening mentoring relationships through a structured, gender-specific program. *New Directions for Youth Development*, 126(2010), 89–105. <https://doi.org/10.1002/yd.351>
- Raithelhuber, E. (2019). Turning into a “Godparent”: How adult volunteers negotiate their personal life to become a mentor for “Unaccompanied Refugee Minors”. *Social Work and Social Welfare*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.25082/SWSW.2019.01.003>
- Raithelhuber, E. (2021). ‘If we want, they help us in any way’: How ‘unaccompanied refugee minors’ experience mentoring relationships. *European Journal of Social Work*, 24(2), 251–266. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1606787>
- Raposa, E. B., Ben-Eliyahu, A., Olsho, L. E. W. y Rhodes, J. E. (2018). Birds of a feather: Is matching based on shared interests and characteristics associated with longer youth mentoring relationships? *Journal of Community Psychology*, 47(2), 385–397. <https://doi.org/10.1002/jcop.22127>
- Raposa, E. B., Dietz, N. y Rhodes, J. E. (2017). Trends in volunteer mentoring in the United States: Analysis of a decade of census survey data. *American Journal of Community Psychology*, 59(1-2), 3–14. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12117>
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. y Herrera, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4): 320–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Yoviene Sykes, L. A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J. y Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me. The risks and rewards of mentoring today’s youth*. Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. En D.L. DuBois y M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Rhodes, J. E. y DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, 20(3), 1–20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00048.x>
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. y Resch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents’ academic adjustment. *Child Development*, 71(6), 1662–1671. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00256>
- Rhodes, J. E., Liang, B. y Spencer, R. (2009). First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 452–458. <https://doi.org/10.1037/a0015073>
- Rhodes, J. E., Reddy, R. y Grossman, J. B. (2005a). The protective influence of mentoring on adolescents’ substance use: Direct and indirect pathways. *Applied Developmental Science*, 9(1), 31–47. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0901\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0901_4)
- Rhodes, J. E., Reddy, R., Roffman, J. y Grossman, J. (2005b). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *Journal of Primary Prevention*, 26, 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1849-8>
- Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M. y Wu, M. B. (2017). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society*, 49(4), 415–437. <https://doi.org/10.1177/0044118X14531604>

- Rodríguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning initiatives: evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121–139. <https://doi.org/10.1257/app.4.4.121>
- Rotich, J. (2011). Mentoring as a springboard to acculturation of immigrant students into American schools. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1–8. Disponible en <http://www.aabri.com/manuscripts/10456.pdf>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Salganik, M. J. (2018). *Bit by bit: Social research in the digital age*. Princeton University Press.
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ó. (2021a). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481–506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ó. (2021b). Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain. *Health-care*, 9, 13. <https://dx.doi.org/doi:10.3390/healthcare9010013>
- Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K. E. y Berardi, L. (2014). Race, ethnicity and culture in mentoring relationships. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 145–158). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412996907.n10>
- Sánchez, B., Esparza, P., Berardi, L. y Pryce, J. (2011). Mentoring in the context of Latino youth's broader village during their transition from high school. *Youth and Society*, 43(1), 225–252. <https://doi.org/10.1177/0044118X10363774>
- Sánchez, B., Esparza, P. y Colón, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic adjustment. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 468–482. <https://doi.org/10.1002/jcop.20250>
- Sánchez, B., Pinkston, K. D., Cooper, A. C., Luna, C. y Wyatt, S. T. (2018). One falls, we all fall: How boys of color develop close peer mentoring relationships. *Applied Developmental Science*, 22(1), 14–28. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1208092>
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G. E., Engbersen, G. y Severiens, S. (2020). An examination of the role of mentees' social skills and relationship quality in a school-based mentoring program. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 149–159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Spencer, R. y Grossman, J. B. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9585-3>
- Shier, M. L., Gouthro, S. y de Goias, R. (2018). The pursuit of social capital among adolescent high school aged girls: The Role of formal mentor-mentee relationships. *Children and Youth Services Review*, 93, 276–282. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.034>
- Sild-Lönroth, C. (2007). *The Nightingale Scheme—A Song for the Heart*. Malmö University.
- Silke, C., Brady, B. y Dolan, P. (2019). Relational dynamics in formal youth mentoring programmes: A longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes. *Children and Youth Services Review*, 104, 104343. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.020>

- Simmons, S. y Limbers, C. A. (2019). Acculturative stress and emotional eating in Latino adolescents. *Eating and Weight Disorders*, 24, 905–914. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0602-2>
- Singh, S. y Tregale, R. (2015). From homeland to home: Widening participation through the LEAP-Macquarie mentoring (refugee mentoring) program. *International Studies in Widening Participation*, 2(1), 15–27.
- Sipe, C. L. (2002). Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 251–260. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00498-6](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00498-6)
- Sirin, S. R., Rogers-Sirin, L., Cressen, J., Gupta, T., Ahmed, S. F. y Novoa, A. D. (2015). Discrimination-related stress effects on the development of internalizing symptoms among Latino adolescents. *Child Development*, 86(3), 709–725. <https://doi.org/10.1111/cdev.12343>
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T. y Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37(3), 287–315. <https://doi.org/10.1177/0743558405278263>
- Spencer, R. (2007). “It’s not what I expected”: A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J. y Drew, A. L. (2017). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. *Youth & Society*, 49(4), 438–460. <https://doi.org/10.1177/0044118X14535416>
- Spencer, R., Drew, A. L., Horn, J. P., Gowdy, G. y Rhodes, J. E. (2018a). “A positive guiding hand:” A qualitative examination of Youth-Initiated Mentoring and the promotion of interdependence among foster care youth. *Children and Youth Services Review*, 93, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.038>
- Spencer, R., Drew, A. L., Walsh, J. y Kanchewa, S. S. (2018b). Girls (and Boys) just want to have fun: A mixed-methods examination of the role of gender in youth mentoring relationship duration and quality. *The Journal of Primary Prevention*, 39(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s10935-017-0494-3>
- Spencer, R., Gowdy, G., Drew, A. L., McCormack, M. J. y Keller, T. E. (2020). It takes a village to break up a match: A systemic analysis of formal youth mentoring relationship endings. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09520-w>
- Stanton-Salazar, R. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Stevens, G. W. J. M. y Thijs, J. (2018). Perceived group discrimination and psychological well-being in ethnic minority adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(10), 559–570. <https://doi.org/10.1111/jasp.12547>
- Stelter, R. L., Kupersmidt, J. B. y Stump, K. N. (2018). Supporting mentoring relationships of youth in foster care: Do program practices predict match length? *American Journal of Community Psychology*, 61(3-4), 398–410. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12246>
- Stewart, M., Barnfather, A., Magill-Evans, J., Ray, L. y Letourneau, N. (2011). Brief report: An online support intervention: perceptions of adolescents with physical disabilities.

- Journal of Adolescence*, 34(4), 795–800. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.04.007>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2000). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stumbo, N., Martin, J. K., Nordstrom, D., Rolfe, T., Burgstahler, S., Whitney, J., Langley-Turnbaugh, S., Lovewell, L., Moeller, B., Larry, R. y Misquez, E. (2010). Evidence-based practices in mentoring students with disabilities: Four case studies. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 14(1), 33–54. <https://doi.org/10.14448/jesd.03.0003>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.
- Szaflarski, M. y Bauldry, S. (2019). The effects of perceived discrimination on immigrant and refugee physical and mental health. *Advances in Medical Sociology*, 19, 173–204. <https://doi.org/10.1108/S1057-629020190000019009>
- Tierney, J. P., Grossman, J. B. y Resch, N. L. (1995). *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters*. Public/Private Ventures.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P. y Nichols, E. (2013). Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 9(1), 1–158. <http://doi.org/10.4073/csr.2013.10>
- Tolan, P.H., Henry, D.B., Schoeny, M.S., Lovegrove, P. y Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 10(2), 179–206. <http://doi.org/10.1007/s11292-013-9181-4>
- Turró, C. y Cortés, J. (2004). La relación de ayuda con jóvenes extutelados por la administración catalana: una intervención psicosocial basada en la formación y apoyo de voluntarios que favorezcan su integración social. *Psykhé*, 13(2), 159–171. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282004000200012>
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1971). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter: A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62(1- 2), 203–220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Van Dam, L., Neels, S., De Winter, M., Branje, S., Wijsbroek, S., Hutschemaekers, G., Dekker, A., Sekreve, A., Zwaanswijk, M., Wissink, I. y Stams, G. J. (2017). Youth Initiated Mentors: Do they offer an alternative for out-of-home placement in youth care? *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1764–1780. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx092>
- Varga, S. M. y Deutsch, N. L. (2016). Revealing Both Sides of the Story: A Comparative Analysis of Mentors and Protégés Relational Perspectives. *The Journal of Primary Prevention*, 37, 449–465. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0443-6>
- Wang, M. -T. y Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School. *Child development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

- Weiler, L. M., Boat, A. A. y Haddock, S. A. (2019). Youth risk and mentoring relationship quality: The moderating effect of program experiences. *American Journal of Community Psychology*, 63(1-2), 73–87. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12304>
- Weiler, L. M., Zimmerman, T. S., Haddock, S. y Krafchick, J. (2014). Understanding the experience of mentor families in therapeutic youth mentoring. *Journal of Community Psychology*, 42(1), 80–98. <https://doi.org/10.1002/jcop.21595>
- Williams, C.A. (2011). Mentoring and social skills training: Ensuring better outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*, 90(1), 59–74.
- Wittrup, A. R., Hussain, S. B., Albright, J. N., Hurd, N. M., Varner, F. A. y Mattis, J. S. (2019). Natural mentors, racial pride, and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. *Youth & Society*, 51(4), 463–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X16680546>
- Wood, S. y Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257–269. <https://doi.org/10.1177/1049731511430836>
- Zand, D. H., Thomson, N., Cervantes, R., Espiritu, R., Klagholz, D., LaBlanc, L. y Taylor, A. (2009). The mentor-youth alliance: The role of mentoring relationships in promoting youth competence. *Journal of Adolescence*, 32(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.12.006>
- Zerzan, J. T., Hess, R., Schur, E., Phillips, R. S. y Rigotti, N. (2009). Making the most of mentors: A guide for mentees. *Academic Medicine*, 84(1), 140–144. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181906e8f>
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. y Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescents resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221–243. <http://doi.org/10.1023/A:1014632911622>
- Zirkel, S. (2002). Is there a place for me? Role models and academic identity among White students and students of color. *Teachers College Record*, 104(2), 357–376. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00166>