

LAS PREFERENCIAS DE GÉNERO DE LOS MENTORES: EL *MENTORING* EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

THE GENDER PREFERENCES OF MENTORS: MENTORING IN HIGHER EDUCATION AND GENDER DIFFERENCES

Harold TINOCO-GIRALDO¹, Eva María TORRECILLA SÁNCHEZ²
y Francisco J. GARCÍA-PEÑALVO³

¹ *Universidad de Salamanca, Estados Unidos*
htinocogiraldo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9338-3669>

² *Universidad de Salamanca, España*
emt@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

³ *Universidad de Salamanca, España*
fgarcia@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9987-5584>

RESUMEN: Introducción: Los programas de *mentoring* mejoran la confianza, la satisfacción, la productividad y la promoción profesional de los *mentees* en educación superior. Su eficacia puede verse limitada si no se tienen en cuenta las preferencias de género de los *mentees* o si no se satisfacen las expectativas de los mismos en cuanto a las relaciones de *mentoring*. **Método:** Examinamos las preferencias de género de los mentores de los estudiantes de octavo semestre de Medicina de una universidad estadounidense y las áreas de interés que se registraron durante la aplicación de una encuesta de emparejamiento *mentee-mentor* para los participantes de un programa de *mentoring* virtual 2019-2020. Todos los participantes fueron encuestados sobre las preferencias de los mentores, incluyendo el género y el interés de la carrera, antes de asignar su mentor en el programa. **Resultados:** De los 161 *mentees* participantes que respondieron a las encuestas el 67 % eran mujeres. El 46 % de los participantes declararon su preferencia por un mentor femenino, el 14 % por un mentor masculino y el 31 % restante no tenían ninguna preferencia de género. Los intereses profesionales fueron similares entre los participantes. **Conclusión y discusiones:** Es indispensable ayudar a eliminar el prejuicio inconsciente entre los aliados masculinos y crear una visibilidad para el talento femenino en *mentoring*. Se

identifican las razones por las que las mujeres pueden destacar en el *mentoring*. Como futura línea de investigación se vela por crear redes de aprendizaje mutuo, que generen diversidad e innovación y el crecimiento profesional.

PALABRAS CLAVE: mentoring; diversidad de género; diversidad sexual.

ABSTRACT: Introduction: Mentoring programs improve the confidence, satisfaction, productivity, and career advancement of mentees in higher education. Their effectiveness may be limited if mentees' gender preferences are not taken into account or if mentees' expectations of mentoring relationships are not met. **Methods:** We examined the gender preferences of mentors of eighth-semester medical students at a US university and the areas of interest that were recorded during the implementation of a mentee-mentor matching survey for participants in a 2019-2020 virtual mentoring program. All participants were surveyed about mentor preferences, including gender and career interest, prior to assigning their mentor in the program. **Results:** Of the 161 mentee participants who responded to the surveys 67 % were female, 46 % of participants stated a preference for a female mentor, 14 % for a male mentor, and the remaining 31 % had no gender preference. Career interests were similar among participants. **Conclusion and Discussion:** It is imperative to help eliminate unconscious bias among male allies and create visibility for female mentoring talent. Reasons why women can excel in mentoring are identified. As a future line of research, the creation of mutual learning networks, which generate diversity and innovation and professional growth, will be pursued.

KEYWORDS: mentoring; gender diversity; sexual diversity.

1. INTRODUCCIÓN

El *mentoring* podría ser la respuesta a la mayoría de los retos académicos, profesionales y organizacionales. El *mentoring* se puede definir como una conversación guiada entre dos personas (mentor y *mentee*) con la intención de lograr un crecimiento individual o profesional (Harris y Lee, 2019; Tinoco-Giraldo, 2018).

Normalmente, un mentor capacitado formula preguntas, proporciona recursos, busca la claridad y escucha atentamente mientras guía el crecimiento y proporciona una perspectiva a su *mentee*. El *mentoring* tiene como núcleo el establecimiento y la consecución de objetivos, la exploración de los puntos fuertes y las áreas de mejora y los planes de acción.

Para satisfacer las demandas de los procesos académicos actuales, las instituciones de Educación Superior con una fuerte cultura de *mentoring* o las que apoyan e invierten en él para sus estudiantes reconocen los beneficios del mismo, tales como altos niveles de compromiso académico, mejora de la comunicación, aumento del rendimiento académico, oportunidades de impulso profesional, mejora en la planificación académica y práctica, entre otras (Tomínaga y Kogo, 2018).

Los procesos de *mentoring*, que antes solo se ofrecían a los ejecutivos, son ahora más solicitados como apoyo para estudiantes que buscan desarrollo profesional y personal (Ross *et al.*, 2016). De igual forma, cualquiera que sea el estilo del *mentoring* a aplicar, siempre debe contar

con el apoyo de una institución. Por otro lado, las instituciones de Educación Superior han manifestado un elevado compromiso con la diversidad de género, pero ese compromiso no se ha traducido en un progreso significativo. Las mujeres siguen estando muy poco representadas en todos los niveles; en el caso de las mujeres de color, la situación es aún peor. Solo uno de cada cinco altos cargos es una mujer y una de cada 25 es una mujer de color, así lo indica el informe de Thomas *et al.* (2020). Aunque el *mentoring* por sí solo no puede resolver todos estos desafíos, el acceso al *mentoring* para y por mujeres en todos los niveles de una institución educativa puede ayudar.

1.1. RAZONES POR LAS QUE LAS MUJERES PUEDEN DESTACAR EN EL MENTORING

En el artículo que Owen *et al.* (2018) presentan sobre *mentoring*, las participantes fueron educadoras y líderes educativas de las comunidades indígenas y escuelas *Kura kaupapa Māori* (escuelas estatales donde la enseñanza es en *te reo Māori*, basado en la cultura y los valores maoríes) de Aotearoa, Nueva Zelanda. Según los autores estos valores maoríes promueven en las líderes educadoras indígenas la exaltación de sus propios esfuerzos del *kaiarabi* (traducido como transformación, ayuda y reconocimiento del poder de conocimiento femenino), en otras palabras, la acogida de la práctica del *mentoring* como esfuerzo por orientar a otras mujeres. Siguiendo con los hallazgos de Owen *et al.* (2018), estas líderes no solo ayudan a los *mentees* a crecer como individuos, a sobresalir y avanzar más eficazmente en su comunidad, sino que construyen unas redes valiosas de colaboración con otras escuelas maoríes que, en última instancia, benefician a todos las *mentees* participantes del programa de *mentoring*. Por otro lado, Munir y Aboidullah (2018) afirman que lo contrario del liderazgo transformacional es el liderazgo transaccional y es cuando los líderes dan órdenes y reciben actualizaciones sobre el progreso de sus individuos a cargo, pero no se comprometen con ellos a nivel personal, es decir, con las transacciones; toda gira en torno a los resultados, no al desarrollo personal. Es aquí donde las mujeres líderes mentoras promueven tanto fuerza como sensibilidad, para fomentar el desarrollo personal entre sus pares; eso significa evitar estas prácticas de los líderes transaccionales.

En este sentido, las mujeres tienen que utilizar su *kaiarabi* para establecer y promover altas expectativas de colaboración tanto personal como profesional. Así que, teniendo en cuenta estas atribuciones, las razones por las cuales las mujeres pueden destacar como mentoras y abrir puertas a las propuestas transformadoras del *mentoring* pueden resumirse a continuación:

1.1.1. Inspiración para trabajar en equipo

Una de las cosas más importantes que Owen *et al.* (2018) observaron con las líderes indígenas *Māori* fue la importancia de inspirar a su comunidad. Estas líderes mentoras se dieron cuenta de que no tenían que ser increíbles todo el tiempo o conocer todas las respuestas, al contrario, retaban a sus *mentees* con buenas preguntas, escuchaban sus ideas e inspiraban al resto de su comunidad a buscar sus soluciones. La inspiración como mentoras se reconoce al impartir una

mayor obligación de la seguridad, de éxito y de la felicidad a los *mentees*, los que veían su rango de líder no como un rango de poder, sino como una persona más de la comunidad (Puertas Morelo *et al.*, 2020). Cuidar de los demás y crear un sentido de comunidad es algo natural para muchas mujeres, lo que da más perspectiva para inspirar el trabajo en equipo creado por el *mentoring*.

1.1.2. Líderes situacionales

Los atributos de los buenos mentores, según Tominaga y Kogo (2018), no ven la gestión y el liderazgo como sinónimos. Los líderes mentores facilitan el éxito de sus procesos de *mentoring*, permitiendo que sus *mentees* sean líderes. Sin embargo, reconocen que ese acceso no siempre es indicativo de que las mujeres estén mejor capacitadas; en el ejemplo concreto de su investigación, Tominaga y Kogo (2018) registran que en Japón hay hombres y mujeres muy bien preparados académicamente, pero fue reconocido por los *mentees* que fueron parte de su estudio, que estar rodeados de personas inteligentes y con talento como mentores no es tan imprescindible comparado con la empatía y la conciencia que las mentoras les ofrecieron, y pasaron fácilmente de amigas a mentoras y de profesoras a entrenadoras; les permite entenderlas como líderes situacionales.

Este es el liderazgo en *mentoring* que reconocieron Meschitti y Lawton-Smith (2017), en su intento por reconocer las diferencias significativas para las mujeres en la academia. Según los autores anteriormente mencionados, las mentoras se toman el tiempo necesario para conocer a sus *mentees*, de modo que pueden crear conexiones de empatía y confianza para tomar la iniciativa.

1.1.3. Estilos de liderazgo eficaces

Las mujeres tienden a ser líderes afiliativas, líderes instructoras y líderes democráticas. Las *líderes afiliativas* trabajan para crear vínculos emocionales que aporten un sentido de unión y pertenencia a un grupo o una comunidad (Gipson *et al.*, 2017). Las *líderes instructoras* desarrollan a las personas para el futuro y les ayudan a utilizar sus puntos fuertes (*mentoring*) (Martínez-León *et al.*, 2020), estas líderes saben cómo inspirar, apoyan a sus pares a través de sus puntos fuertes y son adaptivas a diferentes estilos *mentoring*. Y, finalmente, las *líderes de estilo democrático* cimientan el consenso a través de la colaboración y la participación (Blake-Beard, 2001).

En resumen, los estudios y las presentaciones sobre mentores y aliados casi siempre tratan de cómo los líderes que son hombres pueden ayudar a las mujeres. Estas narrativas son importantes y necesarias. Pero también ofrecen una definición estrecha del liderazgo, presentando a los hombres como los héroes en una historia en la que las mujeres necesitan ayuda. El *mentoring* es una estrategia prometedora para abordar las diferencias de género en la academia, en parte porque, independientemente de su capacidad y credibilidad, las mujeres pueden cambiar las descripciones estereotipadas de los líderes: personas seguras de sí mismas, ambiciosas y agresivas (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020).

2. METODOLOGÍA

Diseño: Este estudio se centra en las respuestas dadas por los participantes al formulario de emparejamiento, el cual cuenta con 14 ítems que contiene preguntas relacionadas con la relación de preferencia de género, experiencia y los intereses profesionales de los *mentees*. Las respuestas se codifican en una escala Likert de 4 puntos, que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Las preguntas del formulario se basaron y adaptaron en trabajos cuantitativos anteriores sobre *mentoring* (Freeman y Kochan, 2019) y la escala fue validada como una herramienta de diagnóstico de 14 ítems identificando y examinando los aspectos de la diversidad dentro de la relación de *mentoring* y luego describiendo las percepciones de las experiencias del investigador durante un período de ocho meses. La validación permitió identificar las posibles necesidades de este grupo en particular. Para la realización del proceso de investigación, se eligieron estudiantes de Medicina de octavo semestre identificados con cualquier orientación sexual o identidad de género. Todos estos criterios fueron explicados a los participantes en el encabezado inicial de la encuesta online.

Participantes: Estudiantes de octavo semestre de medicina de una universidad estadounidense (n = 161). Para el presente estudio, los encuestados potenciales se filtraron en función de la edad (25 años o más), la ubicación (Estados Unidos), la situación académica (estudiante a tiempo completo) y los que estuviesen involucrados en una relación de *mentoring*. Los estudiantes que cumplían los criterios fueron invitados por correo electrónico a participar en la encuesta. Este correo electrónico contenía un enlace web con el título y una breve descripción de la encuesta. Si los participantes aceptaban participar, se les redirigía a la encuesta en línea y se les pedía que aceptaran el consentimiento de participación.

Procesamiento de datos: La muestra inicial que respondió a este cuestionario estaba formada por 161 estudiantes, un 70 % de género femenino, de 25 a 38 años, indicando que su origen étnico era caucásico (53 %), afroamericano (32 %) y otras etnias (15 %). Por otro lado, un 26 % de género masculino, indicando que su edad estaba en el rango de 25 a 40 años. Un gran porcentaje de este grupo indicó que su etnia era caucásica (82 %) y los siguientes grupos más numerosos eran de orígenes asiático (5 %) y afroamericano (5 %). El restante 4 % consideraron ser parte de Genderqueer, Género fluido, Transgénero, Agénero y No binario (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2021).

3. RESULTADOS

Dasher (2019), en el programa de *mentoring* para mujeres que implementa y centra en el sector de la comunicación y el servicio, reflexiona sobre cómo las oportunidades en *mentoring* nutren la experiencia del desarrollo de habilidades en el camino del liderazgo, la creación de estructuras académicas transparentes y responsables, tanto desde la perspectiva del mentor como su par *mentee*. De ahí, fue indispensable promover y reconocer la igualdad de acceso a las oportunidades de desarrollo profesional en *mentoring* a partir de *Oportunidades de procesos de*

mentoring, los participantes reconocen que un mentor ideal es asertivo, dinámico y comprometido con su proceso de *mentoring*, lo que implica compromiso y pasión por su trabajo (Ensher y Murphy, 2011).

Los datos del estudio también revelan una fuerte correlación entre el compromiso y la pasión que se perciben entre los estudiantes y la inclinación por la escogencia de mentoras para facilitar un proceso de *mentoring*; pero, de igual manera, reconocen que su preferencia con «esa mentora ideal» se basa en normas masculinas implícitas (Dashper, 2013; Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020). A pesar de la influencia numérica de las mujeres en *mentoring*, los hombres aún dominan como colaboradores en *mentoring* en el sector de la comunicación y el servicio. Sin embargo, Meschitti y Lawton-Smith (2017) confirman que solo el 15 % de las instituciones educativas hace un seguimiento del género de las personas a las que se les asignan tareas de gran visibilidad como procesos de *mentoring*.

Es importante la aplicación de estrategias de *mentoring* para promover oportunidades académicas y hacer hincapié en la creación de estructuras pedagógicas que proporcionen las oportunidades de aprendizaje necesarias para los *mentees*, los mentores y la misma institución educativa para generar un cambio necesario (Tinoco-Giraldo y Voorhies, 2020).

Por otro lado, en el formulario de emparejamiento en el programa de *mentoring* (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2018), la pregunta dirigida a la *preferencia de género* de los pares mentores, un 75 % de los aspirantes al programa no encontraban ningún problema con el género de su mentor, un 20 % preferían mujeres como mentoras y un 5 % preferían mentores masculinos (estos porcentajes incluían *mentees* de ambos géneros). Una de las razones encontradas por la preferencia masculina se debía a prejuicios implícitos de la muestra escogida para participar.

Las *mentees* en un 16 % preferían mentoras por el miedo a posibles situaciones de acoso. Era notable que, para llegar a ser una mentora en este entorno de Educación Superior, se hacía fundamental el acceso social y las oportunidades que significaban que las mujeres en posiciones de poder, en este caso como mentoras, necesitan utilizar ese poder para orientar y elevar a otras mujeres.

Para el interrogante de apreciación de *sistemas de alerta a oportunidades en mentoring*, la creación de un proceso de este tipo, específicamente, como Dashper (2019) lo recrea, es a través de implementación de estructuras pedagógicas emparejadas con oportunidades de *mentoring* para (a) inspirar y ampliar el reconocimiento de la brecha de género en los estudiantes y promover las aptitudes de afiliación tanto en la universidad como en la comunidad, (b) sembrar la comprensión de los acontecimientos actuales e históricos de la brecha de género que afectan a los participantes, (c) proporcionar a los participantes estrategias para navegar con éxito a través de los términos culturales de *mentoring*, (d) promover los servicios estudiantiles de cada institución educativa y sus programas de apoyo estudiantil, (e) promover las competencias de comunicación entre los interesados y (f) utilizar procesos de investigación que sirvan de vehículo de apoyo con los procesos de *mentoring*.

Así, un 89 % del total de los participantes consideran que un sistema de alerta a oportunidades en *mentoring* puede ampliar la definición tradicional de *mentoring* para incluir un papel planificado y estratégico en la creación de oportunidades educativas para educadores universitarios de cualquier género y permitir las oportunidades a las minorías.

Con referencia hacia el *reconocimiento profesional de los pares mentores*, el valor de las oportunidades de soporte académico es un proceso continuo, colaborativo y centrado en el apoyo a la formación continua y el crecimiento de los *mentees*. Las oportunidades de crecimiento profesional para los miembros de instituciones de Educación Superior deben basarse en una cultura que permita el aprendizaje y el crecimiento (Gil López y Carrillo Gamboa, 2013). Un 91 % de los participantes creen que la creación de este tipo de cultura de *mentoring* de apoyo podría significar alertar a las mujeres cuando se les asigna una tarea de mayor envergadura y compartir información sobre los recursos, la autoridad y la influencia necesarios para tener éxito (Sánchez Mirón y Boronat Mundina, 2014), por ejemplo, el acceso a colaboradoras y mentoras influyentes que puedan defender sus decisiones y ayudar a las interesadas en *mentoring* a desarrollar capacidades y cultura de *mentoring* en su proceso de aprendizaje.

Dashper (2019) sugiere que cuando los reconocimientos profesionales son poco claros, no se anuncian y se ofrecen de forma desigual, generando como resultado que las mujeres duden aún más en alcanzar esos reconocimientos. Por otro lado, si se adopta un enfoque abierto y equitativo de oportunidades profesionales, no solo puede ayudar a las mujeres a progresar a corto plazo, sino que puede marcar el camino para diversificar, y por tanto reforzar, sus filas de liderazgo a largo plazo.

Con referencia a las barreras de género para ser mentor, en muchas instituciones de Educación Superior, los participantes (42 %) afirman que los modelos femeninos no están representados en todos los niveles académicos (Issah, 2018; Sánchez Mirón y Boronat Mundina, 2014), lo que posiblemente demuestra que no hay un compromiso visible para demostrar que las mujeres son importantes a esos niveles.

Un 87 % de las *mentees* encuestadas aseguran que las generaciones de mujeres más jóvenes y las que ocupan puestos de liderazgo médicos de nivel medio necesitan ver e interactuar con mujeres líderes de nivel superior para establecer la confianza en sí mismas y en que las instituciones valoran sus contribuciones. Según Bamiatzi *et al.* (2015), «las grandes líderes y exitosas mujeres dedicadas al apoyo académico suelen sentir una aguda sensación de aislamiento, y se dan cuenta de que no están totalmente integradas en el funcionamiento de la institución a la que pertenecen» (p. 629). De igual forma, Tominaga y Kogo (2018) mencionan, sobre los atributos de buenos mentores, que las mujeres que ostentan títulos y funciones de liderazgo a menudo siguen sin estar en igualdad de condiciones con los mentores masculinos en funciones similares. También es reconocible que, cuando se diseñan programas de *mentoring*, no está claro quién debe participar (Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020). En el caso de las instituciones de Educación Superior se debe identificar la carencia de conocimientos o experiencia que tiene el aspirante a mentor, e identificar al «experto» o mentor inverso que puede aportar esa experiencia y conocimientos.

4. CONCLUSIONES

En el marco de los presentes planteamientos, es indispensable ayudar a eliminar el prejuicio inconsciente entre los aliados masculinos, crear una visibilidad para el talento femenino en

mentoring que no se habría producido a través de las redes habituales de mentoring y exponer a las instituciones de Educación Superior a nuevos enfoques y formas de pensar sobre la inclusión y la diversidad, aumentar la confianza de las mujeres ayudándolas a crear redes aprendizaje mutuo, que generan la innovación y el crecimiento (Owen *et al.*, 2018).

Por otro lado, para Bamiatzi *et al.* (2015) y Dashper (2019), distribuyendo la responsabilidad de aumentar la diversidad y la inclusión en las instituciones de Educación Superior más allá de las áreas de desarrollo organizativo, se debería hacer un seguimiento e informar sobre el número de mujeres contratadas, líderes y mentoras, asegurándose que las mismas instituciones de Educación Superior se responsabilicen del rendimiento de estas mentoras. Las instituciones de Educación Superior también asumen la responsabilidad de dar un ejemplo continuo y de crear oportunidades de inclusión en la toma de decisiones y en los proyectos estratégicos en mentoring (Dashper, 2019).

De hecho, Dashper (2019) detalla que las instituciones de Educación Superior no solo deben hacer un seguimiento de sus estrategias, sino también de sus avances con respecto a los objetivos centrados en los beneficios académicos, así como los objetivos de tener un entorno de trabajo diverso e inclusivo. Deben priorizar entre las condiciones que compiten entre sí e impulsar una mayor inversión hacia iniciativas que produzcan resultados en las áreas de diversidad e inclusión.

Y lo que es más importante, Dashper (2019) afirma que «las instituciones de Educación Superior deberían enseñar a las mujeres a desarrollar sus marcas personales, a crear redes, incluso cuando hay prejuicios inconscientes, y a conseguir exposición en todos los niveles de liderazgo para ayudar a avanzar en sus carreras (si lo desean)» (p. 550).

REFERENCIAS

- Bamiatzi, V., Jones, S., Mitchelmore, S. y Nikolopoulos, K. (2015). The Role of Competencies in Shaping the Leadership Style of Female Entrepreneurs: The case of North West of England, Yorkshire, and North Wales. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 627-644. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12173>
- Blake-Beard, S.D. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *The Journal of Management Development*, 20, 331-346. <https://doi.org/10.1108/02621710110388983>
- Dashper, K. (2013). The «Right» Person for The Job: exploring the aesthetics of labor within the events industry. *Event Management*, 17(2), 135-144. <https://doi.org/10.3727/152599513X13668224082341>
- Dashper, K. (2019). Challenging the gendered rhetoric of success? The limitations of women-only mentoring for tackling gender inequality in the workplace. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 541-557. <https://doi.org/10.1111/gwao.12262>
- Ensher, E. A. y Murphy, S. E. (2011). The mentoring relationship challenges scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.008>

- Freeman Jr, S. y Kochan, F. (2019). Exploring mentoring across gender, race, and generation in higher education: An ethnographic study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2018-0027>
- Gil López, A. J. y Carrillo Gamboa, F. J. (2013). La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *Intangible Capital*, 9(3), 730-753. <http://hdl.handle.net/2099/14111>
- Gipson, A. N., Pfaff, D. L., Mendelsohn, D. B., Catenacci, L. T. y Burke, W. W. (2017). Women and leadership: Selection, development, leadership style, and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(1), 32-65. <https://doi.org/10.1177/0021886316687247>
- Harris, T. M. y Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: A communicative response to diversity in higher education. *Communication Education*, 68(1), 103-113. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272>
- Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open*, 8(3), 1-6. <https://doi.org/10.1177/2158244018800910>
- Martínez-León, I. M., Olmedo-Cifuentes, I., Martínez-Victoria, M. y Arcas-Lario, N. (2020). Leadership style and gender: A study of Spanish cooperatives. *Sustainability*, 12(12), 5107. <https://doi.org/10.3390/su12125107>
- Meschitti, V. y Lawton-Smith, H. (2017). Does mentoring make a difference for women academics? Evidence from the literature and a guide for future research. *Journal of Research in Gender Studies*, 7(1), 166-199. <http://dx.doi.org/10.22381/JRGS7120176>
- Munir, F. y Aboidullah, M. (2018). Gender differences in transformational leadership behaviors of school principals and teachers' academic effectiveness. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 99-113.
- Owen, H., Whalley, R., Dunmill, M. y Eccles, H. (2018). Social impact in personalised virtual professional development pathways. *Journal of Educators Online*, 15(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1168953.pdf>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ross, B., Carbone, A., Lindsay, K., Drew, S., Phelan, L., Cottman, C. y Stoney, S. (2016). Developing educational goals: insights from a Peer Assisted Teaching Scheme. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 350-363. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1189427>
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1072>
- Thomas, R., Cooper, M., Cardazone, G., Urban, K., Bohrer, A., Long, M., Yee, L., Krivkovich, A., Huang, J., Prince, S., Kumar, A. y Coury, S. (2020). *Women in the workplace 2020' corporate America is at a critical crossroads*. McKinsey & Company and Lean In. https://wivreport.s3.amazonaws.com/Women_in_the_Workplace_2020.pdf
- Tinoco-Giraldo, H. (2018). Diseño de un programa de e-mentoring a partir del análisis de competencias adquiridas por los estudiantes de práctica empresarial del programa de mercadeo. *Lúmina*, 19, 48-70. <https://doi.org/10.30554/lumina.19.2782.2018>
- Tinoco-Giraldo, H. y Voorhies, P. (2020, October). LGBTQIA+ employee learning needs assessment using an ethnographic approach. En *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 130-136).
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M. y García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>

Harold Tinoco-Giraldo / Eva María Torrecilla Sánchez / Francisco J. García-Peñalvo
Las preferencias de género de los mentores: el mentoring en la educación superior y las diferencias de género

- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M. y García-Peñalvo, F. J. (2021). An Analysis of LGBTQIA+ University Students' Perceptions about Sexual and Gender Diversity. *Sustainability*, 13(21), 11786. <https://doi.org/10.3390/su132111786>
- Tominaga, A. y Kogo, C. (2018). Attributes of good e-learning mentors according to learners. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1777-1783. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060822>