

***Mentoring* en la academia: experiencias y avatares de los profesores de dos universidades mexicanas**

Mentoring in Academia: Professors' Experiences
and Vicissitudes in Two Mexican Universities

*Karin Yovana Quijada Lovatón**

RESUMEN

El artículo analiza las experiencias de *mentoring* en la formación científica de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. En la recopilación de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a veinte profesores, que fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. Los relatos más relevantes se organizaron y analizaron de acuerdo con la "Perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner", que se adaptó en dos dimensiones: 1) *sistema ontogénico*, antecedentes educativos y referentes culturales y 2) *micropolítica*, tutorías y relaciones que establecen en el ámbito laboral. Los resultados más relevantes demuestran que estas estrategias de acompañamiento se encuentran determinadas por afinidades temáticas y lazos de fraternidad, que potencian el intercambio y difusión de nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE: *mentoring*, profesores, investigación, universidad.

ABSTRACT

This article analyzes the mentoring experiences in scientifically training academics at the University of Colima and the Autonomous University of Sinaloa. The author gathered the information using semi-structured interviews with 20 professors selected by an intentional sample. She organized and analyzed the most important stories using Bronfenbrenner's "ecological perspective," adapted in two dimensions: 1) an *ontogenic system* (educational background and cultural references); and 2) the *micro-*

* Estancia de investigación en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Correo electrónico: <karinyo85@hotmail.com>.

political (tutoring and relations established in the workplace). The most important results show that these accompanying strategies are determined by thematic affinities and fraternal ties, which give impetus to the exchange and dissemination of new knowledge.

KEY WORDS: mentoring, professors, research, university.



INTRODUCCIÓN

En México, a inicios del siglo XXI, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) elaboró catorce programas estratégicos encaminados a fortalecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior (ANUIES, 2000). Estas medidas tenían como finalidad el “desarrollo integral” de los estudiantes de los niveles de licenciatura y posgrado, a través del impulso de programas de tutoría que contribuyeran a un seguimiento más sistemático de su desempeño académico, social y personal y, de este modo, disminuir la deserción escolar y el bajo índice de titulación en este sector educativo (Romo, 2004).

La institucionalización de estos programas se apoyó de políticas enfocadas a lograr la ansiada calidad educativa y así hacer frente a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y el sector laboral. En diez años, las tutorías se implementaron en las distintas universidades del país que, a su vez, impulsaron la capacitación de sus profesores en tres funciones: orientador, tutor y asesor. La primera, destinada al descubrimiento y perfeccionamiento de las habilidades y actitudes de los estudiantes; la segunda, a atender las necesida-

des individuales que afectan su desarrollo, y la última, a potenciar el dominio de los contenidos teóricos y metodológicos de la disciplina (Romo, 2011: 33).

Esta última actividad es la que realizan —con especial énfasis— los académicos en los programas de posgrado, hace aproximadamente un siglo (Narro y Arredondo, 2013). Sin embargo, en algunos planes de estudio, e incluso en el discurso institucional, las asesorías y tutorías asumen las mismas connotaciones. En este artículo se emplean ambos términos cuando se hace referencia a un acompañamiento encaminado a una formación en investigación. Los estudios que se han desarrollado sobre el tema reportan que existe un escaso seguimiento de estos programas y a menudo la valoración del trabajo de los asesores es parcial, pues buena parte de su práctica se realiza de manera intuitiva y en ambientes restringidos (Astudillo y Chévez, 2018).

Los problemas de relación y afinidad entre el tutor y el tutorado, así como las estrategias que contribuyen a fortalecer estos intercambios, escasamente se documentan en las investigaciones nacionales (De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017). Asimismo, rara vez se analiza la intervención de agentes poco convencionales en este proceso, como los compañeros de grupo, líderes o “*gurús*” intelectuales, y familiares que, si bien no forman parte de la estructura formal de las instituciones, desempeñan un papel significativo en la inducción científica de los estudiantes de posgrado (Laguna y Cid, 2018; Camacho, 2018).

En la literatura, estas experiencias se describen bajo el concepto de *mentoring*, que proviene del ámbito de las empresas y cuya práctica se formalizó en las instituciones de educación superior a inicios de los noventa, principalmente en las carreras de medicina, en donde los estudiantes reciben la guía de un experto durante su adaptación a los hospitales. En cerca de diez años, su empleo se propagó a todas las áreas del conocimiento y se consolidó como un programa de formación profesional en países como Estados Unidos, Espa-

ña, Brasil y Chile (Albanes, Marques de Sousa y Patta, 2015). Sin embargo, en México aún no se encuentra instituido de manera formal en el currículo y en los estudios que retoman esta propuesta, o que analizan de manera superficial su impacto en la formación de los nuevos investigadores.

El vasto desarrollo que existe sobre el tema a escala internacional vuelve pertinente su estudio en los posgrados, en donde se advierten vacíos en torno a las estrategias de inducción y acompañamiento que coadyuvan a revertir el bajo índice de terminación y las dificultades que experimentan algunos egresados para acceder al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El “Estudio de la formación de la identidad profesional de veinte académicos con trayectorias significativas en la Universidad de Colima (Udec) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)” (Quijada, 2017) sirve de pretexto para explorar estas experiencias, a través del “Enfoque de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner” (1989), adaptado por Chandler, Kram y Yip (2011) para los casos de *mentoring* y que permite conocer los acontecimientos y personajes centrales en la formación científica e incorporación laboral de investigadores que trabajan en estados alejados de la capital.

Esta información se organiza en este artículo en cinco apartados: en el primero se presenta una revisión de los trabajos más relevantes que se han desarrollado sobre el tema, así como la evolución del concepto a lo largo de dos décadas; en el segundo se expone la metodología cualitativa que siguió la investigación, el muestreo intencional, entrevistas semiestructuradas y el análisis comparativo; en el tres se profundiza en los elementos que caracterizan el *mentoring* en la Universidad de Colima y en la Universidad Autónoma de Sinaloa; y en los dos últimos se ofrece una discusión acerca de los principales resultados y las conclusiones del estudio.

UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE

En la década de los setenta se reportan los primeros estudios sobre *mentoring*, con el objetivo de comprender la cultura organizacional de las empresas y las distintas características, tipos y facetas que adoptan las relaciones que los empleados establecen con sus compañeros y directivos (Levinson *et al.*, 1978). A partir de los ochenta, este interés se traslada a las universidades, con la finalidad de potenciar la práctica de los profesores que no contaban con experiencia en la docencia y, a su vez, guiar la formación profesional de estudiantes y futuros investigadores (Orland-Barak, 2014; Albanes, Marques de Sousa y Patta, 2015).

Healy y Welchert (1990) y Kram (1985) definen estas interacciones como un conjunto de dinámicas potenciales que se conforman entre un experto y un profesional de reciente ingreso, con la finalidad de que este último se adapte al contexto institucional y actualice sus conocimientos en una determinada área o función. Estos programas se diferencian de las tutorías o del *coaching* pues, a pesar de que comparten los mismos objetivos, sus resultados no se suscriben únicamente al plano académico y su duración puede extenderse para toda la vida, pues se desarrolla bajo parámetros formales e informales. Por esta razón, los especialistas coinciden en que su práctica ocasiona un gran impacto en la identidad profesional de los participantes.

El adecuado funcionamiento de estos programas se encuentra mediado por diferentes factores, tales como el género, la nacionalidad y la cultura (Crisp y Cruz, 2009; Albanes, Marques de Sousa y Patta, 2015). A pesar de las acepciones que adquiere su práctica en las universidades, la mayoría de los trabajos se concentra en el estudio de una o más parejas integradas por un profesional con trayectoria reconocida y un principiante o estudiante, que Kram (1985) denomina mentor y protegido.

La evolución de las instituciones, así como el interés en la demografía organizacional, provocó que Higgins y Kram (2001) advirtieran la necesidad de renovar la teoría que hasta ese momento se había desarrollado sobre el tema, pues buena parte de los estudios se enfocaban en el análisis de una sola relación y, en contraste, dejaban de lado los diferentes vínculos que los sujetos establecían a lo largo de sus trayectorias, en espacios que no necesariamente se encuentran ligados a la esfera laboral, pero que inciden en su desempeño profesional; por ejemplo, las asociaciones científicas, los sindicatos y las organizaciones civiles.

De esta manera, acuñaron el término de “red múltiple” o “conexiones de alta calidad”, que se encuentran determinadas por interacciones y vivencias que tienen un gran impacto en su identidad profesional y ascenso en la institución (Murphy y Kram, 2010). Estas redes o conjunto de relaciones se encuentran integradas por aquellas personas que muestran interés en sus protegidos en dos aspectos centrales: 1) su carrera, mediante el patrocinio, la visibilidad y la protección, y 2) su crecimiento psicosocial, a través de la amistad, la orientación y el apoyo emocional (Dobrow *et al.*, 2012).

Si bien los especialistas en el tema concuerdan en que existen múltiples mentores o una “red de mentores” que contribuyen al crecimiento de un individuo, muy pocos analizan las relaciones que se generan entre personas que presentan el mismo rango o jerarquía en la institución y aquellas que se conforman en el seno familiar (Camacho, 2018). En contraste, la mayoría se concentra en el ámbito académico y examinan de manera superficial la relación de estas variables con la satisfacción laboral o el buen desempeño profesional (Laguna y Cid, 2018).

Sin embargo, los recientes hallazgos sugieren que las vivencias que experimentan al lado de sus amigos, familiares y parejas sentimentales repercuten en el modo en que asumen sus funciones en la universidad, así como en la elección de su carrera y la inclinación por la investigación (Hall *et al.*, 2018).

A pesar de que aún se requiere profundizar en este tipo de experiencias, la mayoría de los autores concuerdan en que, en contraste con otras relaciones, son más estables y en ocasiones pueden extenderse para toda la vida.

Por otra parte, las investigaciones ponen el énfasis en tres tipos de acompañamiento: formales, semiformales e informales. El primero se desarrolla a través de los programas de tutoría, que las universidades promueven como un medio de supervisión y asistencia durante los estudios de pregrado o posgrado y se enfocan principalmente en el desarrollo de una tesis. El segundo se conforma entre pares y/o compañeros de trabajo y, a diferencia del anterior, existe mayor confidencialidad y cercanía. Aunque depende de ciertos parámetros institucionales y de la dirección de un líder (Single y Müller, 2005).

El tercero apela a las relaciones que se originan de manera natural, en donde impera la confianza y la afinidad. Al respecto, Inzer y Crawford (2005) consideran que estas últimas son más efectivas, pues existe un vínculo emocional que las potencializa y hace más duraderas. En contraste, las de tipo formal y semiformal presentan limitaciones de espacio y tiempo, y casi siempre los guías son elegidos o asignados por entes externos, haciéndolas propensas a las desavenencias o rupturas.

De acuerdo con Kram (1983: 622) estos acompañamientos atraviesan por cuatro etapas: 1) *iniciación*, que dura de seis a doce meses aproximadamente y se caracteriza por una fuerte fantasía, en donde al mentor se le admira y respeta por su capacidad y apoyo, y al protegido se le ve como alguien fácil de entrenar y con un potencial prometedor; 2) *cultivo*, dura de dos a cinco años, las expectativas de la primera fase se prueban constantemente en la realidad y, en la medida en que la relación se fortalece, se desarrolla un vínculo más íntimo; 3) *separación*, se producen cambios estructurales y psicológicos en ambas partes, etapa que se caracteriza por un proceso de ajuste en las funciones y los roles; 4) *redefinición*, los intereses que los unen se transforman, los mentores ya no

son indispensables para el desarrollo de los sujetos, pero sí son importantes en su vida. Por esta razón, algunos llegan a convertirse en sus amigos.

Sin embargo, la autora aclara que el tiempo y el grado de cohesión en cada relación varía, pues la separación puede llegar antes de los dos años, debido a diversos factores, como por ejemplo, el mentor puede sentirse amenazado por el éxito del protegido o este último puede ver como se frena su crecimiento por las decisiones del líder. Los trabajos de Eby *et al.* (2008) muestran el lado más crítico de estas fases, pues evidencian las experiencias negativas que frustran la adecuada formación de los estudiantes, siendo las más frecuentes, el abandono y/o indiferencia, los problemas de comunicación y el abuso de poder.

MENTORING EN LOS ACADÉMICOS MEXICANOS

Los estudios que abordan los elementos institucionales e interpersonales que intervienen en la formación de los valores, actitudes y competencias que poseen los profesores mexicanos demuestran que el *mentoring* está estrechamente vinculado con la constitución de su identidad académica y su vocación por la investigación (Lifshitz, 2017). De acuerdo con estas premisas, la construcción de su perfil se encuentra condicionado por las diversas relaciones que establecen a lo largo de la fase formativa de su trayectoria académica y que se caracterizan por el acompañamiento de uno o más expertos, de cuya interacción adquieren conocimientos y estrategias para enfrentar las exigencias del ámbito laboral y los dilemas personales.

Su tránsito por diferentes contextos académicos y grupos de investigación y el intercambio con más de una disciplina los convierte en principiantes en algún momento de su carrera, llevándolos a experimentar ciclos de mini-aprendizaje en los cuales el apoyo de sus líderes de cuerpos académicos y colegas con mayor experiencia es un elemento crucial para su adaptación laboral y emprendimiento profesional. Sin embar-

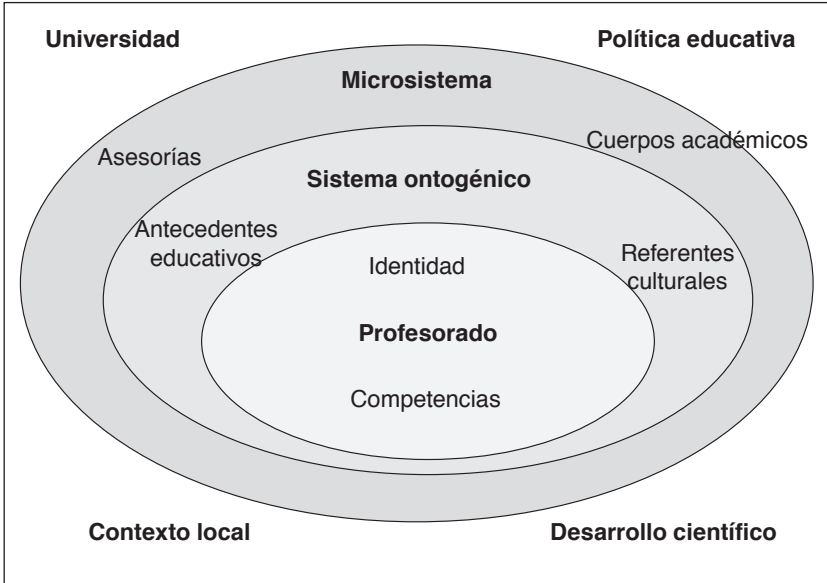
go, acotar el análisis de estos procesos de socialización a los espacios de trabajo cotidiano resulta poco funcional. En contraste, se requiere profundizar en las múltiples conexiones que entablan con otros agentes, como las comunidades científicas, las asociaciones profesionales y la familia.

En ese sentido, resulta indispensable estudiar cada uno de los factores que intervienen en este proceso, con el objetivo de comprender el grado de correspondencia que existe entre ellos y su influencia en las esferas emocional e intelectual de los sujetos. Además de recuperar los aspectos negativos de estas relaciones, con la intención de imaginar alternativas de mejora para los futuros programas de formación científica. Por esta razón, la “Perspectiva de Sistemas Ecológicos” de Bronfenbrenner (1989), adaptada por Chandler, Kram y Yip (2011) para los casos de *mentoring*, sin duda es una herramienta útil para explicar las diversas dinámicas que influyen en la configuración de una identidad científica.

Este marco de análisis se puede ilustrar con una serie de círculos concéntricos en cuyo núcleo se encuentra el profesorado. El más cercano se denomina sistema ontogénico y está representado por sus rasgos personales y referentes culturales; el siguiente es el microsistema, integrado por las diversas organizaciones a las que pertenecen —universidad, cuerpos académicos y redes de investigación— y, por último, el macrosistema, que constituye la esfera más amplia y se compone de los elementos culturales y sociales de la institución y la región.

Con la finalidad de lograr mayor precisión en el análisis, en este artículo se realizan algunas adaptaciones a este modelo, pues a diferencia del original sólo se examinan las dos primeras esferas: sistema ontogénico y microsistema. El primero representado por los referentes culturales y aquellas relaciones que los profesores conforman fuera de las universidades, y el segundo por los vínculos que establecen en las asesorías y al interior de las organizaciones académicas. Tal como se aprecia en el esquema 1.

Esquema 1
SISTEMA ECOLÓGICO DEL *MENTORING*



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Chandler, Kram y Yip (2011) para el análisis de los procesos de *mentoring*.

Este modelo permite reunir, en un solo marco de análisis, las distintas vertientes que sobre el tema se han desarrollado a lo largo de veinte años. Además de describir la relación que existe entre los componentes personales y sociales que intervienen en la formación de los académicos, así como los vínculos que construyen en el campo de la investigación. De esta manera, se convierte en una propuesta innovadora e integral, pues permite explicar las biografías de los sujetos de estudio y su tránsito por diferentes contextos institucionales.

METODOLOGÍA

El estudio es de corte cualitativo y tiene como objetivo analizar las relaciones de *mentoring* que experimentan los académicos de la Udec y de la UAS durante su formación científica

y, a su vez, conocer de qué manera el acompañamiento formal e informal que han recibido de parte de sus directores de tesis, compañeros de trabajo y familiares influye en su predilección por la investigación y en su ascenso en el SNI.

MUESTRA

La selección de los sujetos de estudio en ambas universidades se realizó a través de un muestro intencional (McMillan y Schumacher, 2001) y no de tipo probabilístico, pues no se perseguía la representatividad estadística, sino aprovechar al máximo la información que poseían los participantes sobre el tema. Para ello, se establecieron tres criterios: 1) que tuvieran una contratación de tiempo completo; 2) que se encontraran adscritos al Sistema Nacional de Investigadores, y 3) que contaran con una trayectoria significativa en la investigación. De este modo, en cada universidad se eligieron diez académicos que presentan las características que se señalan en la tabla 1.

Tabla 1
SUJETOS DE ESTUDIO

Indicadores		Universidad de Colima	Universidad Autónoma de Sinaloa
Género	Masculino	3	5
	Femenino	7	5
Edades		36 a 70 años	35 a 62 años
Tiempo de servicio		6 a 30 años	2 a 36 años
Áreas del conocimiento		Todas, excepto Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	
Nivel en el Sistema Nacional de Investigadores	I	7	5
	II	2	2
	III	1	3

Fuente: Elaboración propia, con base en los requisitos planteados en la muestra.

INSTRUMENTO

A finales de 2014 e inicios de 2015, se diseñó y aplicó una guía de entrevista semiestructurada, conformada por cinco preguntas centrales que buscaban explorar las estrategias de *mentoring* en el contexto académico: 1) ¿qué personajes significativos han influido en tu formación como investigador o investigadora?; 2) ¿de qué manera las tutorías recibidas en el posgrado impactaron en tu desempeño académico?; 3) ¿cómo fue la relación con tus asesores de tesis y qué problemas presenciaste en este proceso?; 4) ¿cómo es la relación con tus compañeros de cuerpo académico y qué necesidades identificas en el trabajo colegiado?, y 5) ¿qué otras estrategias de acompañamiento te han permitido hacer frente a las dificultades o retos del ámbito científico?

ANÁLISIS

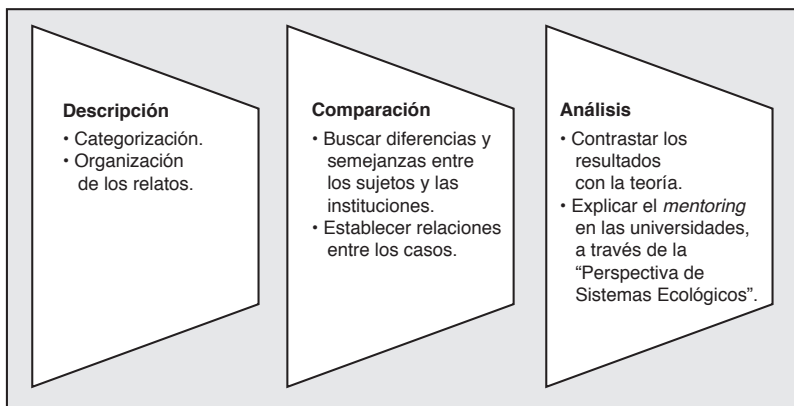
La información recuperada se organizó y sintetizó en tres fases: en la primera se describieron los casos de manera individual y colectiva; en la segunda se compararon los relatos por institución y se establecieron relaciones de forma cruzada, y en la última se desarrolló el análisis de los resultados desde la “Perspectiva de Sistemas Ecológicos para los Casos de *Mentoring*” (Chandler, Kram y Yip, 2011), tal como se aprecia en el esquema 2.

RESULTADOS

Los relatos más relevantes permitieron conocer las características individuales y antecedentes educativos que han potenciado la formación académica de los entrevistados, así como los referentes culturales y mentores que han contribuido a su inclinación por la vida intelectual. Esta información se organiza en dos dimensiones: sistema ontogénico y microsis-

tema, y en cada una se identifican y analizan las estrategias de acompañamiento formales e informales que han contribuido a su consolidación en dos universidades mexicanas que presentan diferencias significativas, pero que comparten las mismas necesidades e inquietudes.

Esquema 2
FASES DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

SISTEMA ONTOGÉNICO:

INTRODUCCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Buena parte de las investigaciones analizan este componente a través de dos variables: antecedentes educativos y referentes culturales (Kuperminc *et al.*, 2005). La primera relacionada con su tránsito por los distintos programas de capacitación y actualización (Singh, Ragins y Tharenou, 2009); y la segunda, por los factores demográficos y socioeconómicos que determinan sus oportunidades de desarrollo en la ciencia, en donde los profesores y los modelos familiares positivos juegan un papel importante (DiRenzo, Weer y Linnehan, 2013).

Sin embargo, Ng *et al.* (2005) advierten que ambas dimensiones presentan finalidades diferentes, pues mientras que la

primera se concentra en la búsqueda de bienes más tangibles, como mejores salarios, en la segunda existe una predisposición por adquirir bienes intrínsecos, como la satisfacción y la motivación personal. Schneer y Reitman (1990) señalan que la formación académica resulta relevante para el acceso a un empleo; sin embargo, con el paso de los años cumple un papel secundario en la obtención del reconocimiento y la promoción laboral.

En el caso de los sujetos de este estudio, ambos dispositivos o predictores de éxito presentan objetivos comunes, como alcanzar mayor experiencia y mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, se advierten diferencias respecto de las mediaciones y/o estrategias que los profesores emplean para alcanzar estas aspiraciones. Por ejemplo, en cuanto a su formación académica, buena parte de los entrevistados presenta un perfil interdisciplinario, caracterizado por su participación en diferentes espacios y eventos académicos. Así lo expresa una profesora que trabaja en la Facultad de Psicología de la UAS: “Tengo dos maestrías, una es en Desarrollo Urbano Regional en El Colegio de México, también en el Distrito Federal, y la otra en Psicología de la Salud aquí en la Universidad Autónoma de Sinaloa [...]. En el doctorado [en Sociología] fui la primera psicóloga que entró al programa; eran economistas, arquitectos, sociólogos” (entrevista 5, UAS, 12 de febrero de 2015).

Las actividades de intercambio y el manejo de dos o más idiomas también contribuyeron a la adquisición de nuevos aprendizajes. Aunque no sólo impactaron en su práctica, sino también modificaron sus atributos personales y expectativas profesionales. Un ejemplo de ello es el relato de una académica de la Udec, que hizo la maestría y el doctorado en Inglaterra, a finales de los noventa: “Yo sabía el idioma [inglés]; de hecho, te pedían 610 puntos para aceptarte en la universidad, entonces eso no fue un problema, quizá la forma de pronunciación es diferente [...]. Allá me enseñaron a crecer profesionalmente” [entrevista 6, Udec, 28 de noviembre de 2014].

En este proceso, el intercambio con expertos en su área también jugó un papel central en la adquisición de ciertas conductas, hábitos y costumbres, pues de acuerdo con Di-Renzo, Weer y Linnehan (2013), los referentes culturales representan el medio ideal para acceder al conocimiento a través del diálogo y la convivencia. El comentario de una profesora de la UdeC, sobre su participación en diferentes grupos de investigación, ayuda a comprender mejor esta idea:

Cuando yo estaba en la licenciatura participaba ya en diferentes seminarios de investigación; era novedoso estar oyendo los trabajos de otras personas, explicar la bibliografía que leían y el doctor que era mi asesor me decía, usted tiene que hablar, no puede quedarse callada. Entonces, esas cosas me ayudaron mucho a trabajar en equipo, realmente fueron muy importantes [entrevista 8, UdeC, 2 de diciembre de 2014].

De igual manera, provenir de hogares funcionales y de padres profesionistas fue un aliciente importante para la concreción de sus proyectos laborales, pues su apoyo económico y emocional permitió superar las desavenencias y exigencias institucionales. La descripción de una profesora de la UdeC, cuyo padre fue el principal impulsor de su carrera da cuenta de esta situación:

Mi papá fue una gente, digamos un intelectual interesante [...], mi capital cultural [...], me mandó a una buena escuela [...]; tuve que salir adelante con dos hijos [...], en un principio me dijo, yo me hago cargo de la familia y tú ponte a estudiar [...]. Mira, entré a trabajar al "Poli" por mi papá, porque él me recomendó, entré a la Normal Superior por él [...]. Fue una dirección importantísima, no sólo en lo académico, sino en lo afectivo [...], eso fue fundamental en mi vida (entrevista 4, UdeC, 25 de noviembre de 2014).

Si bien no siempre sus familiares son considerados modelos profesionales, para un grupo significativo de entrevistados sus enseñanzas y su ejemplo fueron determinantes en su predilección por el campo científico. La reflexión de un profesor de la UAS que estudió Derecho así lo señala: "Mi padre era también doctor en Derecho, también miembro del Sistema Nacio-

nal [...]. Yo recuerdo su examen de oposición para dar una materia en la UNAM y me acuerdo cómo fuimos a acompañarlo a él con láminas [...], todo eso me ha impactado [...]. Me he sentido muy orgulloso y con un gran deseo de imitarlo por todos sus logros” (entrevista 6, UAS, 13 de febrero de 2015).

Las narraciones de los entrevistados no son ajenas a los planteamientos que se han desarrollado en relación con el *mentoring*; por el contrario, permiten describir la influencia de los factores educativos y sociales en la conformación de una identidad competitiva y emprendedora. Aunque el aporte más relevante radica en el seno familiar, pues los padres y/o cónyuges no sólo les brindaron un soporte emocional, sino que también desempeñaron el papel de guías y/o modelos, confirmando así las hipótesis propuestas por Kram (1985) y Durán-Belloch e Ion (2014), pues los buenos resultados en la enseñanza no dependen únicamente de los posgrados de calidad y de asesores eficientes, sino sobre todo de los referentes culturales que los estudiantes adquieran a lo largo de su formación.

MICROSISTEMA:

DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN CIENTÍFICA

En el segundo nivel se describen las diferentes relaciones formales, semiformales e informales que los entrevistados contraen en el ámbito universitario, y que cumplen una función importante en la gestión de sus competencias y proyectos profesionales. Las experiencias más relevantes se remiten a dos momentos importantes de su formación científica: las asesorías, y los cuerpos académicos y redes de investigación. A pesar de que su integración a estas organizaciones se encuentra regulada por ciertas normas, en la medida en que alcanzaron mayor afinidad con sus tutores y colegas los objetivos que los unen se modifican y asumen características menos formales.

LAS ASESORÍAS

A pesar de que este proceso se encuentra sujeto a un conjunto de parámetros institucionales, las decisiones más importantes quedan a juicio y experiencia del tutor o director de tesis. Es por esta razón que estos intercambios adoptan ciertos rasgos de su personalidad y estilos de enseñanza. En el caso de los académicos entrevistados, se distinguen tres tipos: directivo, asistencial y benefactor. No obstante, tal y como lo describen Eby *et al.* (2008), también se observan relaciones disfuncionales debido al abandono y/o la indiferencia.

Las narraciones que hacen referencia a una tutoría de tipo directivo describen un intercambio con escasa flexibilidad y libertad. Estas condiciones provocaron que algunos entrevistados se introdujeran en largas jornadas de estudio y adoptaran estrategias emocionales e intelectuales para trabajar bajo presión. La anécdota de una profesora de la UAS que hizo una maestría en Genética en la Universidad de Guadalajara así lo detalla:

Me ayudó mucho a poder salir adelante. Me hizo trabajar como no tienes una idea. Yo los primeros seis meses, o un año, viví en Guadalajara sin conocer nada, entraba a las ocho o nueve de la mañana y salía a las ocho, nueve o diez de la noche, sin ser alumna oficial todavía. Por su recomendación, porque él se quedaba; y él me enseñó con bolitas y palitos lo que era una investigación [entrevista 8, UAS, 17 de febrero de 2015].

En contraste, quienes refirieron una mediación de tipo asistencial destacan un trato más cercano, en donde prevaleció el cuidado y el interés por sus necesidades académicas y personales. A diferencia del grupo anterior, en éste las mujeres manifiestan un vínculo más afectivo con sus asesores y asesoras. El relato de una académica de la Udec que estudió un doctorado en Ciencia y Tecnología en la Universidad de Manchester sirve de ejemplo: “Él fue como mi padre estando allá, porque si yo salía de vacaciones, me decía, ¿a dónde te vas?, ¿te vas a ir a tu casa? [...] Yo sí tuve acercamiento con

su familia [...], en ese sentido, yo tuve la fortuna de tener una cercanía con él, incluso, si yo me quedaba en Navidad allá, yo tenía un lugar para pasarla en su casa” [entrevista 6, UdeC, 28 de noviembre de 2014].

Si bien en la medida en que adquirieron mayor confianza, algunos lograron desarrollar proyectos o actividades de investigación junto a ellos, en el caso de la UdeC existen relatos que desvelan una vinculación que va más allá del plano formativo, pues sus directores de tesis se preocuparon por emplearlos, recomendándolos u ofreciéndoles plazas como profesores o asistentes de investigación. El comentario de una entrevistada de la UdeC ilustra mejor esta idea: “Él me dijo, oiga maestra nos urge una coordinadora, quiero que venga para que entré a las entrevistas que está haciendo el rector. Entonces, él me contacto y yo hablé con el rector, fui uno de los candidatos, porque había un hombre para ese puesto, eso hizo que yo fuera PTC [profesora de tiempo completo], o sea imagínate si no fue mi mentor” [entrevista 8, UdeC, 2 de diciembre de 2014].

A pesar de las diferencias que existen en cada caso, en sus relatos se advierte una admiración profunda y cierto cariño por estos personajes que, de maneras disímiles, transformaron sus vidas. Así lo manifiesta una profesora de la UdeC, cuyo asesor falleció hace unos años: “Me platicaba de sus proyectos, de lo que tenía en mente [...]. Sabes que él tuvo Alzheimer, ¿verdad? Entonces, ya al final ya no, o sea, sí me saludaba, pero no sé si se acordaba de mí [llora]; fue muy difícil, porque lo estimaba mucho [vuelve a llorar], fue muy significativo para lo que he hecho yo en investigación, ¿no?” [entrevista 8, UdeC, 2 de diciembre de 2014].

Empero, no todas las experiencias que vivieron junto a ellos fueron buenas, pues algunos describen a un líder en retiro y con escaso interés de publicar y/o fortalecer lazos académicos. A diferencia de la UdeC, los entrevistados de la UAS dan cuenta de estas carencias y adeudos. El caso de un profesor que hizo el doctorado en Estados Unidos permite explicar mejor esta situación: “Desafortunadamente, pues sí,

como en todos los casos hay su punto débil, y ese punto débil es que él, a pesar de ser un investigador ya reconocido y de buen nivel, él de pronto ya no mostró interés en sacar publicaciones [...], y pues eso me perjudicó a mí, porque no saqué más publicaciones que hubiera podido sacar en esa etapa” [entrevista 1, UAS, 9 de febrero de 2015].

En lo que sí concuerdan sus relatos es en que la mayor parte de estas interacciones se ciñeron a las cuatro etapas propuestas por Kram (1983). No obstante, en algunos casos se aprecia un estancamiento en la fase de separación, pues a pesar de haber finalizado sus asesorías, la relación con sus tutores mantiene el mismo esquema jerárquico. Así lo narra un profesor de la UAS, que hizo un doctorado en Lingüística en la UNAM: “Siendo director él de la Academia Mexicana de la Lengua, le propuso a la Academia mi ingreso [...] y yo siempre mantuve una relación [...] de discípulo, porque él era el gran maestro, ¿no?” [entrevista 2, UAS, 9 de febrero de 2015].

Sin embargo, a diferencia de Kram (1983), consideramos que el tiempo no determina la conformación del *mentoring*, pues algunas relaciones duraron menos de cinco años, y no precisamente debido a conflictos de poder o problemas de incompreensión (Eby *et al.*, 2008), sino a la distancia, pues algunos entrevistados realizaron el posgrado en el extranjero. Sin embargo, su compañía y orientación fue significativa. La reflexión de un profesor que trabaja en la Facultad de Física de la UAS así lo demuestra: “Bueno, yo desde que llegué a Austin, Texas [...] me trató bien, me ponía atención [...], ya cuando me regresé a México [...] no podía comunicarse uno bien, había un solo teléfono [...], me desconecté completamente del profesor. Una vez le escribí, lo saludé, le agradecí, pero se perdió el contacto” [entrevista 1, UAS, 9 de febrero de 2015].

Todas estas experiencias permiten confirmar que sus tutores fueron figuras centrales y representativas en su predilección por el campo científico. En la mayoría de los casos su incursión a la investigación se realizó de manera intuitiva, pues a pesar de que la integración a estos programas se de-

sarrolló bajo esquemas formales (Kram, 1985), en su formación y en la conducción de estas interacciones se agenciaron de dinámicas y recursos semiformales (Manzano *et al.*, 2012) e informales (Janssen, 2015).

Las divergencias que existen en cada relato se encuentran asociadas con el lugar donde hicieron el posgrado, el área de conocimiento y el género. Quienes estudiaron en el extranjero o en otros estados señalan un trato más personal. En contraparte, los que lo hicieron en su localidad experimentaron un contacto limitado al plano académico. A diferencia de las ciencias exactas, en las humanidades se aprecia una tutoría con mayor diálogo e interacción, aunque sin publicaciones. Por otra parte, las mujeres declaran con mayor recurrencia un vínculo paternal con sus mentores y, en contraparte, los varones una relación vertical.

La convivencia y el intercambio que sostuvieron con sus asesores, incluso al concluir el posgrado, contribuyeron a que algunos desarrollaran un profundo cariño y devoción hacia ellos. En la udec, por ejemplo, tres entrevistados lograron trabajar junto a sus directores de tesis, y en la UAS dos participan en sus proyectos o redes de investigación. Sin embargo, en ambas instituciones sólo dos profesores admiten haber contado con su colaboración para publicar un artículo durante el posgrado. En contraste, quienes perdieron comunicación debido a la distancia son aquellos que estudiaron en el extranjero; en la UAS es donde se reportan más casos de este tipo.

LOS CUERPOS ACADÉMICOS Y LAS REDES DE INVESTIGACIÓN

A pesar de que buena parte de los estudios sobre profesores-investigadores describen las diferentes negociaciones e intercambios que realizan con sus compañeros para legitimar su carrera y asegurar su permanencia en las universidades, muy pocos estudios logran diferenciar y clasificar estas asociaciones según su estructura y los objetivos que persiguen. Con

excepción de Eby (1997), quien toma en cuenta la reestructuración corporativa de las instituciones y su propensión a establecer conexiones con agentes externos, además de que identifica las diferentes alianzas que se forjan en el ámbito laboral, tanto de manera individual como grupal.

La observación y comparación de los procesos de socialización que se realizan desde la macro y la micropolítica permiten proponer dos formas alternativas de *mentoring*: lateral y jerárquica. La primera se encuentra compuesta por sujetos que cumplen funciones similares y mantienen el mismo estatus; esta articulación o integración se realiza de dos formas: intra-grupal (miembros de un mismo equipo) e intergrupal (integrantes de diferentes equipos). En ambos casos, la convivencia y los lazos de amistad contribuyen a que se adopten habilidades técnicas y personales para hacer frente a las exigencias del medio. La segunda se desarrolla entre un directivo y sus subordinados, en donde las orientaciones que reciben de parte de este guía o jefe permiten que los demás miembros puedan adaptarse a la rutina y a las normas, así como adquirir habilidades para ascender y prolongar su estancia en el grupo.

En el caso de las universidades que participan en este estudio, existen los cuerpos académicos (CA), que son organizaciones que se encuentran integradas por profesores de tiempo completo, adscritos a diferentes líneas de investigación, cuya labor principal es el intercambio de productos científicos. Sobre su participación en estos colectivos, los entrevistados señalan que ha sido fundamental para reportar publicaciones que repercutan de manera positiva en sus evaluaciones y en el estímulo que reciben de parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). El relato de una profesora de la udec lo describe así: “Las estrategias han sido, eh, como en esta parte del trabajo de colaboración con algunos profesores, digamos para cumplir, por un lado, la parte de productividad [...]. Entonces, trabajar de manera conjunta y ambos reportar productividad, apoyarnos” [entrevista 9, udec, 4 de diciembre de 2014].

Estas experiencias confirmarían lo expresado por Eby (1997) sobre la importancia de las “relaciones intragrupales” para el cumplimiento de las metas profesionales, a través de la solidaridad y la búsqueda de alternativas en común, desarrollando estrategias para sobreponerse a la presión externa. Sin embargo, señala que su aporte más significativo se concentra en atender sus necesidades sociales y personales, como la reafirmación de su identidad o la inclusión de los novales en la academia, mediante el acompañamiento y la asistencia para afrontar los cambios y adaptarse a la nueva dinámica institucional, tal como lo menciona una profesora extranjera que pertenece a la Udec:

En México, pues yo creo que sí fue por trabajar en el cuerpo académico, el primer proyecto que hice conjunto [...], eso fue muy importante porque fue mi primera experiencia, así como profesora, en equipo, y de conocer cómo hacen la investigación aquí, de conocer a mis colegas, de conocer a una profesora que es una persona muy importante para mí [entrevista 3, UdeC, 19 de noviembre de 2014].

Sin embargo, a diferencia de Eby (1997), consideramos que la interacción también se encuentra sujeta a conflictos y desacuerdos, mecanismos de socialización que impactan en la manera en que se agrupan y coordinan sus funciones. Por esta razón, en algunos casos los lazos de colaboración presentan carencias emocionales que provocan una escasa cohesión e identificación con el colectivo. Una profesora de la Udec que pertenece al área de las Humanidades lo confirma:

Se oyen cosas, pero no tengo nada en concreto. Fíjate, yo aprendí y lo uso, y me sirve bastante, desde que soy PTC [profesora de tiempo completo] en la facultad, llego, saludo y me meto a mi cubículo. Aunque fuera coordinadora, que tienes que tratar con más gente. No tengo costumbre de conversar, o sea, no hago mi día poniéndome a platicar, o sea, evito y creo que me ayuda [entrevista 8, UdeC, 2 de diciembre de 2014].

Esta situación ha traído en ambas instituciones consecuencias perjudiciales, como rivalidades, confrontaciones y la formación de coaliciones; acciones que han generado la

división o la disolución de estas organizaciones. Tal como lo explica una profesora de la UAS que trabaja en el área de la salud:

Los que iniciamos el cuerpo académico éramos dos mujeres y un hombre, elegimos al hombre como líder [...]. Aquí el asunto fue bien fuerte, es que ellos dos eran esposos [...], pues no tuve un padrino que me dijera, vente aquí te tengo un área [...]. Me empezó a pegar en el ego [...], llegaban los recursos para investigación aquí a la Facultad, y todo se iba con ellos [entrevista 8, UAS, 17 de febrero de 2015].

La formación de pequeños grupos al interior de un mismo equipo es una práctica frecuente y, en ocasiones, responde a una estrategia para publicar temas en común. Sin embargo, estas relaciones se vuelven contraproducentes cuando frenan el desarrollo de los demás integrantes, es decir, cuando entre ellos se asignan la mayoría de los proyectos de investigación, financiamientos y estudiantes, por citar algunos ejemplos. En ambas universidades, la más perjudicial sería la asociación que se forja entre académicos que presentan un vínculo sentimental y/o de amistad.

La política y la cultura que se desarrollan en la universidad también auspician este tipo de comportamientos, pues promueven la coerción, la sumisión y/o la escasa participación. De ahí que algunos académicos consideran que el intercambio con sus colegas se ha tornado instrumental y dependiente de los dispositivos de evaluación, encargados de regular su productividad. Una profesora de la Udec que labora en la Facultad de Pedagogía así lo detalla: “Yo no voy a trabajar con alguien que me va a estorbar, porque lo que me quita es tiempo y mi recurso principal no es el dinero [risas], o sea, es el tiempo. Cuando te propongan trabajar en colectivo, tú tienes que analizar, a ver: ¿quiénes son los que están ahí?, fulano, fulano, fulano. A ver, ¿realmente podemos colaborar?” [entrevista 3, Udec, 10 de febrero de 2015].

Por ello coinciden en que esta nueva dinámica de trabajo ha modificado sus relaciones, haciéndolas más superficiales y limitándolas a fines administrativos. A pesar de estas incon-

formidades, algunos cuerpos académicos han logrado sobreponerse a los esquemas de control que frustran su poder para organizarse, a través de una adecuada distribución de sus funciones y actividades, actuación que Eby (1997) denomina “*mentoring* de supervivencia”. El relato de una profesora de la Udec lo deja entrever:

Mira, sí estamos cooperando, eso nunca ha sido un problema para nuestros cuerpos académicos [...], siempre hemos trabajado juntas y como que siempre hemos formado procesos democráticos [...]; revisamos un documento, todas mandan comentarios, estamos viendo comentarios de cada una, tomando los acuerdos de cómo va a ser y es un proceso más largo [entrevista 3, Udec, 19 de noviembre de 2014].

Entre otros de los factores que posibilitan el trabajo en equipo eficiente resaltan la disposición para involucrarse en el estudio de otras temáticas y la dirección de un buen líder o, tal como lo plantea Eby (1997), el “*mentoring* de jerarquía”. De esta forma lo señala un profesor que trabaja en la Facultad de Derecho de la UAS:

Hay un profesor que también me ha impactado mucho [...], qué sigue en activo, es de derecho administrativo [...], él es una gente muy creativa, muy innovadora; él conformó, primeramente, la red nacional de posgrados y después la red internacional de posgrados y eso me impactó mucho. Actualmente seguimos en esa red y nos reunimos en la Feria del Libro de Guadalajara [...] [entrevista 6, UAS, 13 de febrero de 2015].

En este caso, el mentor es la persona que asume la responsabilidad de administrar las funciones y delegar los roles al interior del grupo, así como de efectuar la planeación y coordinar la gestión de actividades y proyectos que promuevan el progreso de todos los integrantes. Sin embargo, a diferencia de esta autora, consideramos que no siempre el líder detenta un alto cargo en la institución, sino que es quien tiene poder de convocatoria, inspira respeto y cuenta con la capacidad para influir en el resto.

En contraste con estas experiencias, algunos entrevistados han optado por formar vínculos con investigadores de otros cuerpos académicos o instituciones, pues a pesar de que

gran parte de sus compañeros se encuentran adscritos a la misma área de conocimiento, no todos comparten intereses similares y/o el deseo de trabajar de manera conjunta. Tal como lo señala una profesora de la Udec que pertenece al área de las Humanidades y Ciencias de la Conducta: “Usted puede tener todo el interés, el deseo de colaborar y todo eso, pero yo a veces pienso que estas son cosas del destino, porque si el otro personaje no muestra el interés, está ocupado en otras cosas, esto no se da, suena medio raro, pero es como casarse académicamente, o sea, no se va a estar casando con cualquiera; o sea, se tiene que compartir un interés común, afinidad” [entrevista 2, Udec, 9 de febrero de 2015].

Por este motivo, coinciden en que el “*mentoring* intergruppal” o el vínculo con agentes o personas externas a sus agrupaciones científicas ha permitido intercambiar sus conocimientos y consolidar sus proyectos. La opinión de un entrevistado de la Udec que pertenece al área de la Física y Ciencias de la Tierra así lo describe: “Invitamos al doctor [...] de la UNAM quien, aunque fuera externo, también le interesaban nuestros temas. Entonces, colaboró en nuestras primeras publicaciones [...]. En nosotros ha sido diferente, a veces con uno, a veces con otro, dependiendo de la temática” [entrevista 1, Udec, 17 de noviembre de 2014]. Es preciso resaltar que estas redes no se forman al azar o de manera intuitiva, pues son el resultado de las relaciones que los entrevistados han formado a lo largo de sus trayectorias. En la Udec, por ejemplo, la mitad de ellos señala que iniciaron a partir de eventos académicos o durante el posgrado. En la UAS, en cambio, afirman que son sus compañeros de agrupaciones científicas. En lo que sí coinciden ambas instituciones es en que el producto final de esta asociación ha sido la publicación de un artículo y/o libro. Un profesor que trabaja en la Facultad de Historia lo detalla:

Yo creo que sí es útil, es beneficioso y da resultados, no. Si tú ves [enseña sus libros], hay muchísimos trabajos que son producto del trabajo colectivo. Simplemente te voy a mostrar dos, mira, este, por ejemplo,

que acaba de salir, pues fue precisamente de un congreso que fuimos en Viena, en Austria, en un grupo donde hay gente de Argentina, de Brasil y de México” [entrevista 9, UAS, 17 de febrero de 2015].

Lo anterior permite confirmar, al igual que en Eby (1997), y en Kram y Lynn (1985), que el contacto intragrupal ha sido determinante para la adaptación de los profesores al ámbito laboral y su consolidación en la investigación. Sin embargo, las relaciones intergrupales son las más sólidas, a pesar de que responden a intereses institucionales, pues se forman de manera libre y sus integrantes presentan mayor adhesión y afinidad. En ambos casos la conducción de un buen mentor o líder favorece al trabajo en equipo, la distribución de las tareas y el desarrollo de los integrantes.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los relatos expuestos en este trabajo confirman que el *mentoring* juega un papel central en la formación científica de los académicos de la UdeC y la UAS, pues las diferentes relaciones que han establecido con sus asesores, amigos, familiares y agentes sociales han influido de manera positiva en el aprendizaje de la profesión, su interés en ciertas temáticas, la participación en diferentes grupos de investigación y su inclinación por esta actividad. En este proceso destaca el apoyo y el patrocinio de personas clave, cuyo respaldo ha permitido que puedan enfrentar las exigencias y los conflictos laborales. Asimismo, las relaciones con mayor solidez se han forjado en el plano informal, en donde la confianza y la afinidad con algunos de sus compañeros de trabajo han coadyuvado a la producción y difusión de nuevos conocimientos.

Si bien la convivencia con investigadores reconocidos y con larga trayectoria ha contribuido a su adaptación a la dinámica institucional, el efecto más relevante se advierte en su práctica, que reúne la mejor versión de estos intercambios. Algunos entrevistados reproducen y/o imitan ciertos patrones

y estilos profesionales de sus mentores, que han perfeccionado y hecho suyos, en la medida en que han logrado mayor madurez y seguridad. Sin embargo, es preciso señalar que cada sujeto interpreta estas experiencias de forma única e individual. Por ello, a pesar de compartir los mismos asesores y/o trabajar en el mismo equipo, discrepan en algunas opiniones y no comparten los mismos atributos y preferencias.

Aunque en menor medida, en ambas universidades existen profesores que destacan la intervención de la familia en su vocación por la ciencia. Esta influencia no ha sido necesariamente educativa, sino formativa, pues los valores y principios que adquirieron en su hogar favorecieron a la apropiación de determinados ideales profesionales. Un elemento que comparten estas historias es que se enfocan en la imagen paterna, pues sólo en dos casos la madre es una figura central. En ambas instituciones, cuatro profesores manifiestan que sus padres son profesionistas, y dos de ellos se dedican a la enseñanza. No obstante, sólo en la UAS un entrevistado cuenta con un familiar que fue investigador y miembro del SNI.

No cabe duda que el acompañamiento que recibieron de parte de sus directores de tesis fue la experiencia más importante de su carrera, pues coadyuvó a definir sus metas profesionales. Sin embargo, sobre estos intercambios se aprecian diferencias significativas en cada universidad; por ejemplo, en la UAS los conflictos internos y las crisis económicas hicieron que muchos se trasladaran a estudiar a otros estados y/o obtengan asesorías externas. Por ello, sus estilos y maneras de investigar hacen alusión a otros espacios institucionales. En cuanto al vínculo que entablaron con sus asesores, la mayoría manifiesta un diálogo más abierto y cercano; en contraste, en la Udec el pasado normalista y la idiosincrasia del lugar parecen influir en la manera en que conducen sus tutorías, en donde existen más indicaciones que intercambios.

Las relaciones que conformaron en el ámbito laboral favorecieron la internalización de competencias técnicas y profesionales. Sin embargo, en cuanto al trabajo colegiado que

desarrollan con sus colegas de cuerpos académicos se aprecian diferencias, pues en la Udec se observa mayor colaboración y cohesión entre sus integrantes, y en la UAS una propensión a formar vínculos con otros agentes institucionales. En ambos casos, son las mujeres quienes manifiestan problemas de relación y, en contraste, los varones mantienen una postura hermética respecto de estos temas. Sin embargo, ambos grupos presentan una tendencia a formar sociedades o lazos de amistad con personas de su mismo género.

Las relaciones académicas que han entablado en el ámbito laboral se encuentran condicionadas por el interés en un tema o línea de investigación en común. Por esta razón, en ambas universidades más de la mitad señala que ha formado redes de investigación con sus colegas más allegados. En la Udec, por ejemplo, tres de ellos son miembros de sus cuerpos académicos, y sólo en un caso también lo es su pareja sentimental; en contraste, en la UAS cinco entrevistados indican que son de otras universidades. En lo que sí coinciden es en que todos pertenecen a la misma área de conocimiento, pero proceden de diferentes disciplinas.

Las disputas, los rumores y las coaliciones al interior de los equipos de investigación forman parte de la dinámica institucional y, a su vez, son mecanismos de negociación que los sujetos emplean para lograr cierto reconocimiento y libertad al interior de sus organizaciones. Por ello, su integración resulta una tarea difícil y compleja y, en ocasiones, puede acarrear consecuencias perjudiciales para los profesores, como el aislamiento, el estrés o el *mobbing*.¹ Empero, estas discrepancias también representan la oportunidad para fortalecer el vínculo entre ellos y desarrollar estrategias —tanto individuales como grupales—, para emprender sus propios proyectos, buscar financiamiento y crear redes de investigación.

¹ Acoso, asedio y hostigamiento hacia una o más personas dentro de un contexto laboral. Esta conducta se caracteriza por infundir miedo y desprecio en el trabajador afectado y puede producir efectos negativos en su estado de ánimo, como una baja autoestima, estrés y depresión.

CONCLUSIONES

A pesar de que el *mentoring* es uno de los conceptos que más se usa en el ámbito de las empresas, los resultados de esta investigación demuestran que su empleo en el sector educativo permite analizar el funcionamiento de las tutorías y el trabajo colegiado en las universidades. Sin embargo, estas relaciones no se remiten únicamente a la enseñanza y la capacitación, sino que involucran aspectos más sensibles, como la formación de valores y el empoderamiento de ciertos grupos y/o comunidades académicas.

En la práctica resulta difícil establecer una clasificación más o menos estable de estos acompañamientos, pues atraviesan por diferentes etapas y cobran un gran impacto en la formación científica de los sujetos, en la medida en que los mentores y los protegidos logran cierta confianza y comparten intereses intelectuales. En México, estas experiencias no se encuentran reguladas y en la mayoría de los casos responden a estrategias individuales que algunos profesores emplean de manera poco consciente.

Si bien en la literatura el papel del mentor se analiza de manera periférica, los resultados de este estudio advierten que su eficiencia se debe a su experiencia en la investigación y la posesión de una red de contactos que beneficia a la promoción laboral de sus estudiantes y el desarrollo profesional de sus compañeros. La oportunidad de interactuar con un sujeto más joven o sin experiencia les permite redirigir sus conocimientos de manera creativa en favor de las nuevas generaciones, y sobre todo les otorga el título de experto, un estatus que beneficia su crecimiento personal.

En los programas de posgrado se advierte un desarrollo en los planes curriculares y una redirección de los aprendizajes de los estudiantes, en favor del dominio de una segunda lengua, la promoción de intercambios en el extranjero y la apertura para realizar cotutorías; sin embargo, el impulso de las publicaciones científicas en este proceso aún es escaso.

En contraste, en los cuerpos académicos las relaciones se encuentran mediadas por el interés de realizar proyectos de investigación conjuntos. No obstante, el ascenso en estos grupos requiere de habilidades sociales que potencien la formación de redes de apoyo y una respuesta organizada frente a sucesos de conflicto o crisis.

Las investigaciones sobre *mentoring* introducen una nueva vertiente de análisis que permite conocer las estrategias de acompañamiento que promueven el éxito en los programas de tutoría y en la conformación de los cuerpos académicos, además de abordar las dificultades y retos que enfrentan los profesores para consolidarse como investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBANES, Patrícia, Federico Marques de Sousa y Marucia Patta (2015). "Programas de tutoría y *mentoría* en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico". *Revista de psicología* 33 (1): 21-51. Disponible en: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/11170>>. [Consulta: 20 de febrero de 2019].
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: ANUIES.
- ASTUDILLO, Martha y Flórentina Chévez (2018). "Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria". *EKS-Ediciones de la Universidad de Salamanca* 19 (3): 15-35. Disponible en: <doi.org/10.14201/eks20181931535>. [Consulta: 19 de febrero de 2019].
- BRONFENBRENNER, Urie (1989). "Ecological Systems Theory", *Annals of Child Development* 6: 187-249. Disponible en: <doi.org/10.1037/10518-046>. [Consulta: 3 de marzo de 2015].

- CAMACHO, Mónica (2018). "Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20 (4): 86-99. Disponible en: <doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>. [Consulta: 21 de febrero de 2018].
- CHANDLER, Daw, Kathy Kram y Jeffrey Yip (2011). "An Ecological Systems Perspective on Mentoring at Work: A Review and Future Prospects". *The Academy of Management Annals* 5 (1): 519-570. Disponible en: <doi.org/10.1080/19416520.2011.576087>. [Consulta: 22 de septiembre de 2016].
- CRISP, Gloria e Irene Cruz (2009). "Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007", *High Educational Review* 50: 525-545. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/29782942>. [Consulta: 12 de octubre de 2016].
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela y Luis Abreu-Hernández (2017). "Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas". *Revista de docencia universitaria* 15 (1): 11-36. Disponible en: <doi.org/10.4995/redu.2017.5682>. [Consulta: 19 de febrero de 2019].
- DIRENZO, Marco, Christy Weer y Frank Linnehan (2013). "Protégé Career Aspirations: The Influence of Formal e-Mentor Networks and Family-based Role Models". *Journal of Vocational Behavior* 83: 41-50. Disponible en: <doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.007>. [Consulta: 8 de octubre de 2016].
- DOBROW, Shoshana, Daw Chandler, Wendy Murphy y Kathy Kram (2012). "A Review of Developmental Networks: Incorporating a Mutuality Perspective". *Journal of Management* 38 (1): 210-242. Disponible en: <doi.org/10.1177/0149206311415858>. [Consulta: 25 de abril de 2015].
- DURAN-BELLONCH, Mar y Georgeta Ion (2014). "Investigadoras con éxito en la universidad, ¿cómo lo han logrado?" *Educación XXI* 17, (1): 39-58. Disponible en: <doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10704>. [Consulta: 3 de octubre de 2017].

- EBY, Lillian (1997). "Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature". *Journal of Vocational Behavior* 51: 125-144. Disponible en: <doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>. [Consulta: 25 de abril de 2015].
- EBY, Lillian, Tammy Allen, Sarah Evans, Thomas Ng y David DuBois (2008). "Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Nonmentored Individuals". *Journal of Vocational Behavior* 72 (2): 254-267. Disponible en: <doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>. [Consulta: 25 de abril de 2015].
- HALL, Eric, Helen Walkington, Jenny Shanahan, Elizabeth Ackley y Kearsley Stewart (2018). "Mentor Perspectives on the Place of Undergraduate Research Mentoring in Academic Identity and Career Development: An Analysis of Award Winning Mentors". *International Journal for Academic Development* 23 (1): 15-27. Disponible en: <doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412972>. [Consulta: 14 de enero de 2019].
- HEALY, Charles y Alice Welchert (1990). "Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice". *Educational Researcher* 19 (9): 17-21. Disponible en: <doi.org/10.3102/0013189X019009017>. [Consulta: 24 de mayo de 2016].
- HIGGINS, Mónica y Kathy Kram (2001). "Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective". *Academy of Management Review* 26: 264-288. Disponible en: <doi.org/10.5465/amr.2001.4378023>. [Consulta: 23 de octubre de 2014].
- INZER, Lonnie y C. B. Crawford, (2005). "A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design". *Journal of Leadership Education* 4 (1): 31-50. Disponible en: <doi.org/10.12806/v4/i1/tf2>. [Consulta: 3 de octubre de 2014].
- JANSSEN, Suzanne (2015). *A Self-determination Theory Perspective on Mentoring Relationships at Work*. Tesis de doctorado en la Universidad de Twente, Holanda. Disponible en: <<http://doc.utwente.nl/97660/>>. [Consulta: 3 de octubre de 2014].

- KRAM, Kathy (1983). "Phases of the Mentoring Relationship". *Academy of Management Journal* 26 (4): 608-625. Disponible en: <doi.org/10.5465/255910>. [Consulta: 24 de mayo de 2016].
- KRAM, Kathy (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, Boston: Scott Foresman.
- KRAM, Kathy e Isabella Lynn (1985). "Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development". *The Academy of Management Journal* 28 (1): 110-132. Disponible en: <doi.org/10.5465/256064>. [Consulta: 17 de mayo de 2016].
- KUPERMINE, G., J. Emshoff, M. Reiner, L. Secrest, P. Niolon y J. Foster (2005). "Integration of Mentoring with Other Programs and Services". En *Handbook of Youth Mentoring*, coordinado por D. DuBois y M. Karcher, 314-339. Thousand Oaks: Sage.
- LAGUNA, José y Óscar del Ángel Cid (2018). "Modelos de mentoría académica que fomenten la formación de estudiantes líderes en ingeniería". *Revista Electrónica de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI)* 8: 1-10. Disponible en: <<http://www.anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/445>>. [Consulta: 3 de enero de 2019].
- LEVINSON, Daniel, Charlotte Darrow, Edward M. Klein y Braxton McKee (1978). *The Seasons of a Man's Life*. Nueva York: Knopf.
- LIFSHITZ, Alberto (2017). "Mentores". *Medicina Interna de México* 33 (2): 147-149. Disponible en: <<https://medicinainterna.org.mx/volumen-33-numero-2-marzo-2017>>. [Consulta: 3 de enero de 2019].
- MANZANO, Nuria, Ana Martín, Marifé Sánchez, Angélica Rísquez y Magdalena Suárez (2012). "El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria". *Educación XXI* 15 (2): 93-118. Disponible en: <doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>. [Consulta: 3 de octubre de 2014].
- McMILLAN, James y Sally Schumacher (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Nueva York: Longman.

- MURPHY, Marcinkus y Kathy Kram (2010). "Understanding Non-Work Relationships in Developmental Networks". *Career Development International* 15 (7): 637-663. Disponible en: <doi.org/10.1177/0149206311415858>. [Consulta: 21 de octubre de 2014].
- NARRO, José y Martiniano Arredondo (2013). "La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios". *Perfiles educativos* xxxv (141): 132-151. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009>. [Consulta: 14 de diciembre de 2017].
- NG, Thomas, Lillian Eby, Kelly Sorensen y Daniel Feldman (2005). "Predictors of Objective and Subjective Career Success: a Meta-analysis". En *Personnel Psychology* 58: 367-408. Disponible en: <doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>. [Consulta: 8 de octubre de 2016].
- ORLAND-BARAK, Lily (2014). "Mediation in Mentoring: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education". *Teaching and Teacher Education* 44: 180-188. Disponible en: <doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>. [Consulta: 12 de octubre de 2016].
- QUIJADA, Karin (2017). "Estudio de la formación de la identidad profesional de veinte académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Un análisis comparativo". Tesis de doctorado. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROMO, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ROMO, Alejandra (2011). "¿Qué señalan los contextos educativos internacional y nacional en los que se propone como eje central la atención al estudiante?" En *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, coordinado por Adriana Romo, 1-26. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- SCHNEER, Joy y Frieda Reitman (1990). "Effects of Unemployment Gaps on the Careers of MBAs". *Academy of Management Journal* 33: 391-406. Disponible en: <doi.org/10.5465/m256330>. [Consulta: 8 de octubre de 2016].
- SINGH, Romila, Belle Ragins y Phyllis Tharenou (2009). "What Matters Most? The Relative Role of Mentoring and Career Capital in Career Success". *Journal of Vocational Behavior* 75: 56-67. Disponible en: <doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.003>. [Consulta: 8 de octubre de 2016].
- SINGLE, Peg y Carol Müller (2005). "Electronic Mentoring Programs: A Model to Guide Practice and Research". *Mentoring and Tutoring* 13 (2): 305-320. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=ED439683>>. [Consulta: 3 de marzo de 2015].