

MENTORÍA EN PROGRAMAS GRADUADOS DE PSICOLOGÍA EN PUERTO RICO

MENTORING IN PSYCHOLOGY GRADUATE PROGRAMS IN PUERTO RICO

Recibido: 17 de marzo de 2023 | Aceptado: 27 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.55611/rep.3403.08>

Elvis **Candelaria Sánchez** ¹, Irma **Serrano García** ²

¹ Ponce Health Sciences University, Ponce, Puerto Rico

² Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

RESUMEN

En este artículo enfocamos el proceso de mentoría en programas doctorales de psicología en Puerto Rico. Nuestro objetivo fue describir y evaluar las experiencias de mentoría desde las voces de las personas participantes. Recalamos el carácter personal, recíproco y dinámico del proceso y la coincidencia de algunas funciones de la enseñanza con aquellas de la mentoría. Utilizamos un diseño fenomenológico de alcance descriptivo que incluyó entrevistas semi-estructuradas a nueve participantes de cuatro programas graduados en la isla. Puesto que en un contexto académico participan personas del personal administrativo, docentes y estudiantes, entrevistamos tres participantes de cada uno de estos grupos. Analizamos las expresiones de las personas participantes mediante codificación abierta de categorías. Encontramos que los procesos de mentoría se veían afectados por: idealización, devaluación, compulsividad, sobreproducción, valores empresariales, sentimientos de superioridad, educación bancaria y distanciamiento interpersonal. Estos resultados son cónsonos con una cultura que recalca el contenido del aprendizaje y evade la necesidad del apoyo psicosocial. Además, encontramos que muchas de las barreras identificadas en la literatura existen en los programas que estudiamos. Incluimos recomendaciones para fortalecer los procesos de mentoría y para realizar futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: mentoría, enseñanza, programas doctorales de psicología.

ABSTRACT

In this article we focus on the mentoring process in doctoral psychology programs in Puerto Rico. The objective was to describe and evaluate mentoring experiences from the voices of the participants. We emphasize the personal, reciprocal and dynamic nature of the process and the coincidence of some functions of teaching with those of mentoring. We use a phenomenological design of descriptive scope. This included semi-structured interviews with nine participants from four graduate programs on the island. Since administrative staff, teachers, and students participate in an academic context, we interviewed three participants from each of these groups. We analyzed the expressions of the participants using open coding of categories. We found that mentoring processes were affected by: idealization, devaluation, compulsivity, overproduction, business values, feelings of superiority, banking education, and interpersonal distancing. These results are consistent with a culture that emphasizes the content of learning and evades the need for psychosocial support. Furthermore, we found that many of the barriers identified in the literature exist in the programs studied. We include recommendations to strengthen mentoring processes and to conduct future research.

KEYWORDS: mentoring, teaching, psychology doctoral programs.

Correspondencia de este artículo debe ser dirigida a Elvis Candelaria Sánchez. E-mail: elvis_0209@hotmail.com

Nuestro objetivo en este trabajo fue describir y evaluar las experiencias de algunas comunidades universitarias con relación a la mentoría desde las voces de sus integrantes. La mentoría es fundamental en escenarios académicos porque genera beneficios para el estudiantado, la facultad y las instituciones académicas. Para el estudiantado, contribuye positivamente a su: (a) progreso académico, (b) satisfacción profesional, (c) aumento de conocimientos y habilidades, (d) fortalecimiento de la identidad profesional y (e) mayor aceptación tanto en el ámbito académico como en comunidades profesionales. Al graduarse, la mentoría efectiva también le facilitará al estudiantado egresado: (a) oportunidades laborales, (b) mejores salarios y (c) movilidad profesional (Dittman, 2005; Eby et al., 2000; Johnson & Ridley, 2018; Kim et al., 2021; Law et al., 2021; Sosik & Godshalk, 2000). Para la facultad, los beneficios incluyen: (a) satisfacción personal, (b) creatividad y productividad, (c) renovación de carrera, (d) identificación de nuevos talentos y (f) el desarrollo de una base de apoyo dentro de la institución. Finalmente, para las universidades, contribuye a: (a) el aumento de la productividad, (b) un mayor compromiso con la institución, (c) menos desperdicio de tiempo y recursos y (d) aceleración del progreso estudiantil (Kim et al., 2021; Law et al., 2021; Lugo-Hernández, 2013; Serrano-García, 2006).

La mentoría es una relación que debe ser dinámica, recíproca y personal. Es una relación en la que una persona de más experiencia (persona mentora) provee guía, modelaje, enseñanza y apoyo a otra persona (adiestrada) de menos experiencia (Serrano-García y Figueroa, 2019). La persona de más experiencia puede ser un par que ha participado en investigaciones o una estudiante graduada que de mentoría a un estudiante subgraduado. Es esencial recalcar este carácter relacional, ya que implica que sus integrantes – que incluyen a la persona mentora, la persona mentoreada y el contexto que les rodea – conforman el proceso de mentoría.

Byars-Winston y Lund Dalberg (2019) identificaron seis marcos teóricos que pretenden explicar la mentoría, a los que Kamarudin y colegas (2020) añadieron tres. Describirllos no es posible por limitaciones de espacio. Sin embargo, coincidimos con Byars-Winston y Lund Dalberg al decir que un modelo solo no puede explicar el proceso. Para este trabajo, escogimos una combinación del marco ecológico y la zona de desarrollo próximo de Vygotski ya que atiende los aspectos individuales, relacionales y contextuales de la relación de mentoría.

Bronfenbrenner (1986) presentó el marco ecológico originalmente para explicar el desarrollo de la niñez en el contexto familiar. Este ha sido adaptado a otros contextos. Su estructura básica consiste en cinco niveles (Byars-Winston y Lund Dalberg, 2019; Riemer et al., 2020; Soto Sánchez, 2019) que son:

1. El microsistema o sistema individual, que incluye las experiencias y características individuales en este caso de quien ofrece y quien recibe la mentoría. Esto incluye sus características biosociales como edad, sexo, nivel educativo y empleo y características de personalidad.
2. El mesosistema, que se refiere a la interacción entre los microsistemas que puede generar cambios conductuales. Este se refleja en los roles y tareas de mentoría.
3. El exosistema o nivel comunitario, que reconoce la influencia de los espacios comunes que habitan las personas y sus familias. Representa la experiencia de la persona con su medio ambiente inmediato, en este caso la institución en la que estudia, su familia y amistades.
4. El macrosistema o nivel social/cultural, que examina las normas, los valores y las prácticas sociales que se esperan. En el caso de la mentoría la conducta esperada del estudiantado, el profesorado, y las normas y procedimientos institucionales que afectan su comportamiento.

5. El cronosistema o nivel histórico, que es el nivel en el que se analizan los contextos sociales, los símbolos y las ideologías de ciertos momentos históricos como, por ejemplo, la educación bancaria y el neoliberalismo. Incorpora el análisis de los cambios a través del tiempo.

La integración del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), originado por Vygotski (Rodríguez et al., 2016), es particularmente pertinente a los primeros dos niveles del marco ecológico. La ZDP es la distancia entre lo que una persona puede lograr individualmente y lo que podría lograr con apoyo de personas expertas o de pares. Ese tránsito de lo actual a lo posible lo provee la relación de mentoría a través de intercambio personal, la contextualización del aprendizaje en sistemas amplios y el desarrollo de herramientas curriculares y de enseñanza (Moll, 1990). La colaboración y el diálogo son esenciales para que el estudiantado pueda eventualmente realizar de forma individual las tareas para las que ahora necesita apoyo (González López et al., 2011; Karamudin et al., 2020). Al mencionar “la organización social de la instrucción”, Vygotski (2016) incorporó a la ZDP los niveles más amplios que incluye el marco ecológico.

Una persona mentora brinda orientación, enseñanza, modelaje y apoyo al estudiante. También brinda asesoramiento, conocimiento y oportunidades para que cada aprendiz pueda ingresar con éxito a la profesión elegida (Johnson & Ridley, 2018). Algunos de estos roles son tanto de mentoría como de enseñanza como, por ejemplo, la orientación, el asesoramiento y brindar conocimiento. La persona adiestranda solicita apoyo y orientación para el logro de los objetivos profesionales y para sus metas personales y contribuye a la productividad, el crecimiento y la satisfacción de la persona mentora (Serrano-García et al., 2020).

Johnson y Huwe (2003) categorizaron las características deseables de una persona mentora en dos grupos: personalidad y comportamiento (Tabla 1). Se espera que sean personas agradables, trabajadoras, responsables y productivas. Deben comunicarse adecuadamente y ser conscientes de su contexto. También, deben ser productivas, respetadas por sus logros, capaces de proporcionar y recibir retroalimentación sobre su trabajo, accesibles y con experiencias satisfactorias (Serrano-García, 2017). Estas características permean las tareas que presentamos en la Tabla 2. Las tareas en el renglón de desarrollo profesional también son tareas de enseñanza.

TABLA 1.
Características deseables de la persona mentora.

Característica y descripción	Persona mentora (Borden & Rüedi, 2000; Cone & Foster, 2010; Johnson, 2004; Johnson & Huwe, 2003; Johnson & Ridley, 2018)	
	Personalidad	
Rasgos de personalidad	Es agradable, amable y tiene buen sentido del humor. Proporciona apoyo, aliento y es flexible. Es dedicada, paciente y enfática.	
Hábitos de trabajo	Conoce su estilo de trabajo, fortalezas y limitaciones. Intenta equilibrar el trabajo, las necesidades personales y las responsabilidades.	
Actitudes y valores	Es consciente de que la mentoría es una relación de poder con potencial de conflicto y explotación. Es un modelo de integridad y honestidad.	
Comportamientos		
Productividad	Participa activamente en la investigación, redacción y publicación y comparte estas tareas con la persona adiestranda.	
Influencia y poder	Estudiantes y colegas le respetan como resultado de sus logros profesionales.	
Comunicación efectiva	Se comunica bien y modela las habilidades de comunicación. Proporciona retroalimentación constructiva.	
Accesibilidad	Separa y dedica tiempo a la supervisión, la retroalimentación y otras funciones de mentoría.	
Antecedentes de mentoría	Ha asesorado a estudiantes que expresan satisfacción, exhiben éxito profesional y hablan positivamente de su mentoría.	

Nota. Tabla revisada y adaptada de Serrano-García (2006).

TABLA 2.
Tareas de la persona mentora.

Desarrollo profesional
Tareas de investigación o disertación (Borden & Ruedi, 2000; Rowley & Slack, 2004; Johnson & Huwe, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> • Convocar reuniones periódicas de planificación y seguimiento de tareas; proporcionar una visión clara del tiempo que requieren las tareas. • Facilitar la definición de objetivos y métodos de investigación. Facilitar la exploración de diferentes alternativas. • Facilitar la identificación de recursos (p.ej. humanos, tecnológicos, bibliográficos) • Generar alternativas a los problemas de implementación • Proporcionar retroalimentación escrita y oral tanto de ideas como de escritos. • Proporcionar información sobre las normas, procedimientos y requisitos institucionales pertinentes.
Abogacía (Johnson & Huwe, 2003; Johnson & Ridley, 2018)
<ul style="list-style-type: none"> • Nominar a estudiantes para premios, recomendar su trabajo para publicación o recomendarle para posiciones como representante estudiantil, miembro de la junta de una asociación profesional o estudiantil. • Aprobar solicitudes de recursos (p.ej., solicitudes de becas o pasantías, propuestas de investigación). • Presentarle a colegas que puedan ser importantes para el desarrollo futuro. • Exposición y visibilidad (Johnson & Huwe, 2003; Johnson & Ridley, 2018). • Invitarle a conferencias y convenciones. • Invitarle a participar en investigaciones y publicaciones. • Mencionarle su participación a colegas • Tareas desafiantes • Invitarle a participar en actividades que requerirán el desarrollo de nuevas habilidades.
Apoyo Psicosocial
<ul style="list-style-type: none"> • Protección: proteger la reputación del o de la estudiante cuando se entera de críticas infundadas. • Modelaje: demostrar cómo se realizan tareas importantes, particularmente relacionadas con la redacción de propuestas o la enseñanza. • Aceptar y reafirmar – Comunicar apoyo y respeto. Mostrar confianza en sus habilidades. Ánimo. • Asesoramiento: brindar asesoramiento sobre objetivos profesionales y personales, sobre cómo equilibrar el trabajo y la vida familiar, y sobre cómo perseguir los "sueños" profesionales. • Amistad/reciprocidad - Mostrar estima, aprecio y confianza mutua. • <i>Coaching</i> – Proporcionar sugerencias para lidiar con la burocracia y la política departamental.

Nota. Tabla revisada y adaptada de Serrano-García (2006).

Partiendo de este marco teórico proponemos que la relación de mentoría, además de contribuir a los logros estudiantiles y docentes individuales, debe facilitar su comprensión de las realidades sociales y de cómo el conocimiento pertinente al tema que trabajan está formado por fuerzas sociales, históricas, normas y valores; en otras palabras, ubicarse en su exo, macro y cronosistemas. Esto le requiere a sus integrantes pensamiento crítico, ético y divergente, aprendizaje de teoría y práctica, empoderamiento, compromiso con el cambio y desarrollo de nuevas relaciones (Autora, 2006; Kim et al., 2021). Este tipo de mentoría es compatible con la perspectiva educativa liberadora freiriana, mediante la que docentes y estudiantes aprenden y crecen en unidad (Freire, 1970).

Se han identificado tres tipos principales de barreras a la mentoría que surgen de las personas mentoras, las que reciben mentoría y de las instituciones (Anderson, 2021;

Serrano-García, 2015; Veeramah, 2012). Para las personas mentoras, las barreras principales son: (a) desconocimiento de la tarea y sus beneficios, (b) características de personalidad y valores incompatibles con las funciones y (c) dificultades para evaluar el resultado de la relación. Para el estudiantado surgen barreras de: (a) sus necesidades y prioridades cambiantes, (b) la ausencia de personas mentoras que compartan sus intereses, (c) la falta de interés y compromiso, (d) variables demográficas como venir del contexto de pobreza o de otro país y (e) la concepción de la persona mentora como el único recurso para atender sus necesidades (Talbert et al., 2021). Las barreras institucionales incluyen: a) una carga laboral excesiva, (b) falta de tiempo, (c) falta de remuneración y reconocimiento a la tarea de mentoría, y (d) el aumento en el número de facultad a tarea parcial (Byars-Winston y Lund Dalberg, 2019). El desconocimiento de la tarea existe porque la mayor parte del

personal docente no recibe adiestramiento para proveer mentoría (Hunt Ogden, 2002; Opengart & Bierema, 2015). Se presume que las personas con doctorado saben ofrecerla (Palmer, 2018). Sin embargo, poseer un doctorado no significa haber adquirido destrezas de enseñanza y mentoría.

Aunque en Puerto Rico se conocen los beneficios de la mentoría, entendemos que solo ha habido un programa de mentoría a nivel graduado en programas de psicología. El programa METAS, del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, utilizó la mentoría instrumental para apoyar a 30 estudiantes en la culminación de sus grados académicos. Este programa, que se implementó del 2008-2010, atendía aspectos afectivos, sociales y cognitivos del trabajo con la disertación. Era un programa complementario, voluntario y sin costo para estudiantes que llevaban, al menos, dos años académicos sin progreso en su disertación. El estudiantado preparaba un plan de trabajo y recibía adiestramientos, acceso a recursos del recinto, y mentoría. El personal de METAS también se reunía con quienes dirigían los comités de disertación para apoyarles en su tarea con el estudiantado. En la evaluación del programa, el estudiantado expresó que METAS le proveyó apoyo afectivo. En términos de las destrezas, la mayoría reportó beneficios en sus destrezas de planificación y organización, y en destrezas de investigación (Díaz-Rivera et al., 2013). El programa se discontinuó por falta de apoyo institucional.

Por otro lado, la Corporación de Asistencia Técnica, Terapia e Investigación (COATTÍ), una organización sin fines de lucro, inició a mediados del 2022 un programa de mentoría para el proceso de disertaciones y tesis (<https://www.coattipr.com/mentoría>), que sigue vigente. Este programa incluye varias opciones que el estudiantado escoge de acuerdo con su etapa de desarrollo y a su capacidad financiera. COATTÍ cuenta con docentes de prestigio que ofrecen mentoría por cuatro horas mensuales a cada estudiante

con quien trabajan sin cuestionar las decisiones de los comités de disertación del estudiantado. Hasta ahora, el estudiantado participante es de universidades privadas y el 90% de programas de psicología. COATTÍ también provee servicios de edición, a un costo independiente de la mentoría, para estudiantes cuyas instituciones les exigen edición profesional de sus escritos. Las evaluaciones del servicio son muy positivas.

Los programas doctorales de psicología en las universidades en Puerto Rico continúan practicando mayormente el modelo educativo tradicional. El alcance de esta investigación repercute en los procesos de enseñanza, aportándole consideraciones que podrían aclarar, mejorar y contribuir a los procesos de mentoría. Deseamos una educación acorde con los avances, consensos e investigaciones que afirman la pertinencia de realizar cambios estructurales e interpersonales que faciliten la enseñanza y el aprendizaje. Presentamos a continuación el método cualitativo utilizado, los resultados del análisis de contenido y nuestras conclusiones y recomendaciones.

MÉTODO

Diseño

El diseño de nuestro estudio fue cualitativo de alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014). Aplicamos un análisis fenomenológico para describir las experiencias y significados de las personas participantes sobre la calidad docente. Enfocamos en sus expresiones sobre la mentoría.

Participantes

Participaron nueve personas de varios programas doctorales privados de psicología en Puerto Rico: PsyD y PhD en psicología clínica y consejería psicológica. Tres participantes tenían roles administrativos, tres eran docentes y tres estudiantes. Es importante destacar que las personas en roles administrativos habían ocupado u ocupaban simultáneamente roles docentes. Las personas

que integraban cada grupo pertenecían a la Pontificia Universidad Católica de Ponce, la Universidad Ana G. Méndez, Ponce Health Sciences University y la Universidad Albizu.

Las personas participantes nacieron en Puerto Rico. Seis eran casadas y tres solteras. Participaron cinco hombres y cuatro mujeres. Sus edades fluctuaban entre 27 y 70 años. Todas contaban con un grado universitario. Los años de experiencia del personal administrativo y docente fluctuaban entre 3 y 39. La cantidad de cursos ofrecidos por el personal administrativo y docente fluctuaban entre 2 y 10. Los años de estudios universitarios del estudiantado fluctuaban entre 9 y 17. Cursaban su quinto año doctoral y habían culminado los cursos generales y medulares de sus respectivos programas.

Instrumento

Desarrollamos tres guías de entrevistas semi-estructuradas, una para cada grupo de participantes. Estas incluyeron 32 preguntas abiertas para explorar sus experiencias sobre la calidad docente y factores que la influyen. Exploramos procesos relacionados a: definiciones de conceptos, los roles de la comunidad universitaria, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la logística universitaria, la evaluación de docentes, los aspectos motivacionales de las personas docentes y la influencia del ambiente laboral y social en el proceso educativo. Las preguntas de cada instrumento eran similares y solo variaba la persona gramatical dependiendo a qué grupo se dirigió.

Las guías de entrevistas semi-estructuradas se evaluaron mediante una auditoría externa de dos juezas y un juez (Hernández Sampieri et al., 2014). Las personas auditoras tenían un doctorado en psicología y conocimiento sobre investigación cualitativa y validación de instrumentos. Luego de la auditoría externa, el primer autor editó una versión final de los instrumentos examinando los comentarios y sugerencias de las personas auditoras más acordes a los

objetivos de la investigación o que proveían una sintaxis más clara.

Procedimiento

La Junta de Revisión Institucional (IRB) de Ponce Health Sciences University revisó y aprobó el estudio (número de protocolo 180806-AR). El primer autor, reclutó a las personas participantes mediante un muestreo en cadena y por oportunidad (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, promocionó la investigación en las redes sociales, y recopiló los datos entre febrero y julio del 2019.

Las personas interesadas en participar de las entrevistas semi-estructuradas se comunicaron con el primer autor mediante correo electrónico o en persona. Luego, acordaron por correo electrónico la fecha, hora y lugar de entrevista. El primer autor realizó las entrevistas en ambientes cómodos, accesibles y privados para minimizar riesgo de interrupciones. Las entrevistas duraron aproximadamente una hora. Antes de la entrevista, orientó sobre el propósito, confidencialidad, riesgos y beneficios de la investigación. También les proveyó información sobre el consentimiento informado que cada participante firmó. En este, afirmaron que su participación era voluntaria e indicaron que comprendían los objetivos de la investigación, los procedimientos, los posibles riesgos, los beneficios y sus derechos.

El primer autor no conocía a las personas entrevistadas, exceptuando a quienes pertenecían a Ponce Health Sciences University. La entrevista semi-estructurada y la orientación sobre el consentimiento informado aportaron organización y flexibilidad para profundizar en el diálogo. El primer autor no mantuvo comunicación con las personas participantes luego de la investigación para evitar sesgos interpretativos.

El primer autor grabó las entrevistas en audio y las transcribió de forma literal, capturando cada palabra hablada. Almacenó

las grabaciones en una nube externa con un sistema de seguridad encriptado de uso personal protegido con contraseña. Las eliminé al finalizar la investigación.

Análisis

Analizamos las transcripciones de las entrevistas mediante codificación abierta de categorías siguiendo los siguientes pasos: a) organización y preparación de los datos, b) lectura de las transcripciones, c) codificación abierta y d) el desarrollo de una guía preliminar de categorías (Hernández Sampieri et al., 2014). Minimizamos sesgos y tendencias interpretativas mediante una auditoría externa (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018) con dos jueces y una jueza. Para reclutarles, requerimos que tuvieran conocimientos en análisis cualitativo. Los jueces y la jueza: (a) leyeron la guía preliminar de categorías y las transcripciones, (b) categorizaron las verbalizaciones, (c) generaron sugerencias y comentarios, (d) contrastaron sus categorías con las del primer autor y (e) generaron con el primer autor acuerdos consensuados sobre las categorías. En los acuerdos consensuados, registramos los cambios realizados en las categorizaciones, que incluían: la síntesis de categorías y subcategorías por similitud temática, la eliminación de categorías y subcategorías por falta de expresiones, la creación de nuevas categorías y subcategorías, el traslado de categorías y subcategorías a otros dominios y las ediciones en las descripciones de subcategorías. Luego de la auditoría externa, el primer autor realizó una codificación axial (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018), horizontalizó los datos seleccionando las verbalizaciones que entendió mejor representaban las experiencias de las personas participantes (Moustakas, 1994) y creó una guía de categorías final. Este proceso aseguró consistencia en la aplicación de los procesos analíticos que Noble y Smith (2015) definen como confiabilidad en análisis cualitativos. También atendimos las amenazas a la validez definidas como la corrección o credibilidad de una explicación (Coleman, 2021). Estas incluyen la presencia de datos incompletos, descartar datos pertinentes,

interpretar erróneamente los datos y fallar en documentar el proceso (Coleman, 2021; Morse et al., 2002). Los dominios utilizados, categorías y subcategorías, que más influenciaban las relaciones de mentoría entre docentes y estudiantes, aparecen en documento suplementario.

RESULTADOS

En esta sección contrastamos las características y descripciones de las personas mentoras, según indicadas en las Tablas 1 y 2, con similitudes temáticas en las expresiones de las personas participantes.

Desarrollo Profesional y Apoyo Psicosocial: ¿Otro quehacer docente?

El personal administrativo, que también tenían experiencia docente, y el estudiantado resaltaron cómo las personas docentes ofrecían apoyo al estudiantado a través de mentoría general e investigativa y supervisión de la práctica clínica y otros trabajos. Solo estos dos grupos percibieron la mentoría general docente como la disponibilidad para aclarar dudas, dar seguimiento a la formación profesional, seleccionar cursos y mediar en la resolución de problemas. La categoría que indagaba el apoyo al estudiantado fue emergente y la única sobre la que las personas docentes no se expresaron.

Las personas participantes no describieron con detalle la mentoría investigativa o las supervisiones clínicas y de trabajos. Cuando indagamos sobre tales roles, sus respuestas enfocaban limitaciones en el quehacer de los cursos o la falta de tiempo. Una docente (#2) añadió: “Yo quisiera llevar la guitarra y ... vamos a cantar Rorschach ... pero no, no me va a dar el tiempo.”

Nadie asoció los roles docentes con el desarrollo profesional que implicaba abogacía o apoyo social, tal como describimos en la Tabla 2. En cambio, todas las personas participantes asociaron las dinámicas entre docentes y estudiantes con la enseñanza en cursos. Estas fueron percibidas como una

educación formal, metódica y académica, cuyo objetivo es legitimar el conocimiento necesario para ejercer una disciplina. Solo las personas docentes mencionaron que debían preparar los cursos considerando el contexto social, estados emocionales e individualidad del estudiantado. Sin embargo, los grupos coincidieron en que la posibilidad para establecer relaciones de mentoría estaba limitada por la sobrecarga administrativa docente, la multiplicidad de roles que asumían y la cantidad excesiva de estudiantes. Una docente (#2) resaltó: “A veces yo he ido a universidades que tienen un prontuario de diez páginas y el curso dura dos meses ... Es abrumador, es un desfase; las expectativas versus el proceso.” Otra participante del personal administrativo (#1) resaltó: “el tiempo ... influye bastante en la calidad docente; ya sea para ... aportar o para fastidiar la efectividad de cómo se enseña ... Se nos asignan demasiadas tareas para cumplir en un mismo tiempo.” Una estudiante (#2), imitando su percepción de las personas docentes, añadió: “pues mira tengo 60 estudiantes, te voy a dar una clase bien general, porque yo no tengo el tiempo en la vida; y más ahora en doctorado.”

Rasgos de Personalidad: Altas Expectativas, Devaluación y Responsabilidad

Todas las personas participantes mostraron altas expectativas sobre los hábitos y cualidades que debían tener las personas docentes y estudiantes. Señalaron que las personas docentes debían tener humildad, empatía, destrezas en el diálogo, experiencia profesional, destrezas para enseñar y aprender y sensibilidad hacia el estudiantado. Sobre el estudiantado se esperaba que, de forma homogénea, tuvieran pensamiento crítico, compromiso, recursos económicos, autodidaxia, motivación, participación en clases, tiempo completo dedicado al estudio y un estilo de aprendizaje bancario.

Las expresiones sobre estas expectativas compartían dos características principales: (a) altas expectativas o devaluación de los roles propios o de otras personas y (b)

compulsividad o un enfoque en la responsabilidad y la acción por encima de la emoción. Sobre la primera característica, una estudiante (#2) dijo: “Simplemente se paran frente al salón a hablar ... [e] impartir ese conocimiento como si fueran dioses o diosas. Solo por su ego, por llenar su ego.” Igualmente, una docente (#3) mencionó:

En términos de desmotivación al profesor, este estudiante perezoso ... que denota como falta de estudio, que no leen ... [y] ve plasmado en los trabajos que se realizan en clase. Son estudiantes que no llevan buenas notas ... lentos en el proceso.”

Sobre la segunda característica, una persona del personal administrativo (#1) añadió:

Lo que pasa es que yo lo estoy mirando en el rol de administradora. Cuando eres profesor ... tu podrías traerme la queja, estoy pensando en los colegas ... y yo probablemente ... me rio de eso o lloro contigo... . No lo cojo a lo mejor tan intensamente personal y ... lo suavizo. En el rol administrativo [es] diferente ... mi función me requiere que ... continúe manteniendo el sistema y el balance del sistema... . No ... puedo ... reírme con los colegas ... llorar ... o hacer un chiste. Lo hago, pero en menor intensidad, porque lo que se me está exigiendo ... implica un compromiso ... por mantener ... unos estándares ... y unos formatos... . Es más retante escuchar quizás colegas que estén demasiados enfocados en todo el problema o el área negativa de ... la función o de las tareas que se ejercen, porque a mí me cargan más. No es lo mismo yo como docente, donde comparto exactamente las mismas experiencias ... que yo como administradora.

Hábitos de Trabajos: Sobreproducción

Las personas participantes indicaron que los roles docentes consistían en: preparar y ofrecer un curso, investigar, evaluar, apoyar

al estudiantado, realizar reportes administrativos y preparar profesionales de la psicología competentes. Los roles estudiantiles descritos fueron: estudiar y adquirir conocimientos, realizar prácticas e internados, investigar, adquirir destrezas para su profesión, cumplir con las demandas del prontuario, mantener el sistema económico de la universidad y participar de las actividades universitarias. El personal docente y estudiantil proyectaban una sobrecarga académica o administrativa que les generaba ansiedad, como emoción predominante, y agotamiento. Tales efectos limitaban el tiempo para establecer una relación de mentoría. Un docente (#1) resaltó:

Las ... presiones de *deadline* ... van a influir directamente en cuán libre, tranquilo y sosegado yo pueda transmitir el conocimiento... . Frustran si uno recibe algún tipo de presión de que sea más cantidad que calidad.

Un participante del personal administrativo (#2) mencionó: “A veces tenemos cargas excesivas en unas áreas ... que entonces comprometen nuestra calidad. Nos cansan, somos humanos ... estamos cansados.” Un estudiante (#1) añadió: “La relación interpersonal con el docente ... está atrapada ... ya los estudiantes no tienen tiempo ... para establecer una relación con el docente ... tienen un montón de cosas que hacer.”

Actitudes y valores: Valores empresariales

Las personas participantes resaltaron que las misiones y visiones universitarias centraban la preparación del estudiantado para la competencia laboral. Este énfasis se fundamentó en una educación percibida como un producto de compra y venta que debía ofrecerse y garantizarse al estudiantado. Un docente (#1) indicó: “En el caso de psicología clínica, tú tienes que saber ... medir que esta persona tiene las competencias.” Igualmente, un miembro del personal administrativo (#3) añadió:

El programa [influye] ... la filosofía educativa ... [y] la concepción de la profesión del presente y en veinte años. Tomando en cuenta el mercado laboral donde esa persona va a buscar un trabajo... . Ese programa va a determinar ... la calidad de la enseñanza que se le dé al estudiante y cuán vigente va a ser ... para que esa persona salga cinco, seis o siete años más tarde a buscarse las habichuelas en la calle.

Igualmente, las siguientes expresiones de una estudiante (#2) pueden resaltar valores empresariales:

Hacen unas reuniones de facultad y hacen los *town meeting*... . Para mí eso es como protocolar, porque burocráticamente tienes que hacer una reunión o tienes que hacer un *town meeting* para los estudiantes. ¿Cómo mejorar los procesos? ¡Mira, siéntate, haz una reunión, escúchalos y en realidad toma en consideración lo que te están diciendo! ... No ignores lo que te están diciendo, porque en realidad lo que te importa es que la universidad siga haciendo dinero.

Influencia y poder profesional: Superioridad

Las personas participantes de los tres grupos identificaron las dinámicas de poder entre el personal docente y el estudiantado. Asociaron los efectos de las jerarquías de poder en las personas docentes al abuso de la autoridad, la jactancia sobre su conocimiento, los sentimientos de superioridad y el narcisismo. Tales dinámicas podían generar desconexión interpersonal, dificultar la capacidad para entenderse y limitar la participación estudiantil. Algunas expresiones estudiantiles resaltaron intentos institucionales fallidos por crear vínculos solidarios entre el personal docente y el estudiantado. Atribuyeron los intentos fallidos a la falta de conocimiento sobre las estructuras de poder y a la ausencia de iniciativa empática del personal docente hacia el estudiantado. Un docente (#1) expresó:

El simple hecho de yo pararme al frente a dar una clase es ... casi decir "yo mando aquí ... tú hablas cuando yo te lo permita"... . Uno tiene que tener un control de grupo, pero eso no se puede transmitir en que no me puedes preguntar o no me puedes cuestionar... . Tenemos que cambiar la visión a una ... discusión más socializada ... discusiones consensuadas... . Yo creo que es que hay que cambiar el sistema completo de cómo se ve al estudiante y cómo el docente se percibe a sí mismo como poseedor ... y no como cocreador del conocimiento.

Un miembro del personal administrativo (#3) resaltó:

Cuando el profesor se siente ser más que el estudiante. Cuando ... abusa de ... la autoridad y el poder. Cuando ... el narcisismo le impide reconocer lo que no sabe o lo que hace mal. Cuando entiende que el tener un doctorado quiere decir que uno se lo sabe todo; en vez de pensar que ... aprendí lo suficiente para darme cuenta de todo lo que no sé.

Igualmente, un estudiante (#1) añadió:

Ningún programa ... está ... versado en cómo las estructuras de poder operan en las relaciones entre ... profesores y estudiantes... . Esperan que la relación surja porque voy a hacer X fiesta ... voy a traer X persona o voy a ... crear un himno ... de la universidad para ver si creo solidaridad; eso no va a funcionar. Las cosas funcionan cuando tú empiezas a trabajarlas desde lo ... más pequeño ... no del top down, bottom up.

Comunicación Efectiva y Accesibilidad:
Educación Bancaria y Distanciamiento
Interpersonal

Educación Bancaria

Los grupos participantes asociaron las buenas destrezas en el diálogo de las personas docentes con la capacidad para

enseñar de forma apasionada, emotiva y abarcadora. Sin embargo, cada grupo resaltó que las interacciones entre docentes y estudiantes mantenían de diversas formas el estilo bancario. De las interacciones docentes en clases, resaltaron: la lectura, el uso de Power Point, la ausencia de dinamismo, las conferencias, el uso de exámenes de selección múltiple para medir conocimientos y la inflexibilidad teórica para explicar. De las interacciones estudiantiles en clases resaltaron: la falta de compromiso, la desmotivación, la ansiedad por los métodos evaluativos, la sobrecarga académica y la desesperanza ante las pobres destrezas andragógicas de las personas docentes. Un miembro del personal administrativo (#2) expresó que el objetivo docente era: "Impartir ... ese conocimiento que uno ha adquirido a través de la formación profesional a ese consumidor que está frente a nosotros." Una docente (#3) resaltó:

Tal vez cambiar la forma en que se da clase. Por ejemplo, hay mucho Power Point todavía... . Hay mucha ... conferencia ... el profesor se para "teque, teque, teque." Imagínate tres horas "teque, teque, teque."... . Los estudiantes ahora necesitan ... más integración ... más participación.

Otro docente (#1) indicó:

[El estudiantado asume] como que todo lo que uno dice es cierto, porque lo dice el profesor: "copio y copio y copio ... [y] no cuestiono nada."... . Puede que sea un PowerPoint y tú no ... cuestionas aún que no haya cita... . Entonces es como ... la famosa educación bancaria... . No sé ... vienen programados a eso.

Un estudiante añadió (#1):

Los estudiantes pueden facilitar ... los procesos de docencia si ... se comportan en un estilo ... bancario... . Eso es lo que yo pienso que se desea de mí... . Yo tengo una visión diferente ... donde pueda haber un intercambio ... pero no es algo que observe o he observado mucho.

Distanciamiento Interpersonal

Las personas participantes de los tres grupos describieron un distanciamiento interpersonal y afectivo entre docentes y estudiantes. En ocasiones, este distanciamiento se percibió como un proceso que mejoraba las relaciones interpersonales. Por otro lado, describieron a un estudiantado desesperanzado por expectativas de que el personal docente no le escucharía o no tendría tiempo para atenderle. Tales dinámicas provocaban un ambiente de resentimiento estudiantil que les cohibía de preguntar, opinar, compartir conocimientos y recibir retroalimentación. En ocasiones, se percibían como antagonistas de sus roles. Un docente (#1) indicó: “La cantidad de trabajo que hay en muchos aspectos administrativos ... puede ... hacer que el docente ... [recurra] a métodos [de enseñanza] más mecanizados.” Una integrante del personal administrativo (#1) sugirió: “No decírselo viciado ... por emociones, ... eso para mí ayudaría ... en términos de las relaciones interpersonales a una mayor efectividad.” Un estudiante (#1) expresó:

La conexión interpersonal que ... he observado en mi universidad es que hay una comunidad de resentimiento ante el programa... . Esa comunidad de resentimiento es lo que mantiene al estudiantado unido y esa no debería ser la forma... . He encontrado que las relaciones interpersonales son bien importantes, especialmente entre estudiante[s]. No tanto estudiantes/profesores, entre estudiantes que ... se han tenido que dar apoyo entre ellos.

Antecedentes de Mentoría: La Nueva Generación Docente

El perfil de las personas docentes descrito trabajaba a tiempo parcial, tenía bajos salarios y competía para adquirir puestos permanentes. La renovación de contratos semestrales generaba en las personas docentes sentimientos de incertidumbre, inestabilidad e indispensabilidad. El compromiso docente no iba dirigido a la mentoría ni a una sola

institución, sino que intentaba cumplir con las demandas de múltiples roles en diversas universidades. Tales dinámicas le impedían brindar horas de oficina al estudiantado. El escaso personal docente a tiempo completo intentaba cubrir las necesidades estudiantiles producidas por esta desatención. Sin embargo, las personas docentes a tiempo completo denotaban menos esfuerzo y calidad en comparación con las personas docentes a tiempo parcial. Estas diferencias se atribuyeron a la falta de esfuerzo que genera la seguridad de tener un mejor contrato. Una docente (#2) resaltó:

Vemos bien poco facultativo a tiempo completo... . Eso desbalancea, porque ... hay unos requisitos de horas para reunirse con los estudiantes, pero el facultativo que está part time está en otros roles y no está disponible... . El facultativo que está a tiempo completo tiene que subsanar todas esas otras áreas que no ... le corresponde.

La misma docente añadió:

El sistema de contratación a medio tiempo ... realmente no es a medio tiempo, es “te pago por el curso.” Eso hace que ... ese profesional que está cualificado ... el pago que recibe no necesariamente ... corresponde al estándar que requiere.

Por otro lado, un estudiante (#1) añadió:

No solamente los programas de psicología, sino la universidad en general que cada vez se está moviendo más a ... profesores part time... . Yo puedo observar ... un profesor que ... está dando dos clases en la Interamericana ... dos clases en la Albizu y una clase en ... UMET... . He podido notar ... la diferencia entre profesores ... que están en buena posición y tienen un contrato ya establecido, que saben que están ahí a menos que decidan

irse o porque metan las patas tan brutal que ... los tengan que sacar y los profesores que están ahí porque ... los contrataron para esta clase ... tu notas mucha menos calidad. Algunos dan la milla extra, pero tú notas el cansancio ... la desmotivación... . Esta persona está, como que ... “en cualquier momento ... no me necesitan más, no me van a renovar el contrato y no voy a estar aquí.” Esa condición laboral ... afecta grandemente la ... enseñanza ... afecta la vida del docente y afecta la vida ... del estudiante negativamente.

DISCUSIÓN

Nuestro objetivo en este trabajo, como ya indicamos, fue describir y evaluar las experiencias de algunas comunidades universitarias con relación a la mentoría desde las voces de sus integrantes. Discutimos a continuación las experiencias y percepciones compartidas de las personas participantes.

Las personas participantes asociaron la mentoría a: aclarar dudas, dar seguimiento a la formación profesional, seleccionar cursos y mediar en la resolución de problemas. Al contrastar esta percepción con los roles y tareas de la mentoría, notamos que sus percepciones fueron limitadas y concentradas en el desarrollo profesional y la preparación académica con énfasis en el dominio del contenido de las materias. Esto enfoca las tareas y roles que son tanto de mentoría como de enseñanza. Además, presenta una visión fragmentada de la relación al no incluir la mirada a factores del exo, macro y crono sistemas. Esta visión es cónsona con la educación bancaria que enfatiza el contenido sobre el pensamiento crítico y sobre la dialéctica emoción/pensamiento (Freire, 1970), necesaria en los procesos de aprendizaje. También, es cónsona con las dinámicas de poder en la educación bancaria entre docentes y estudiantes, al resaltar el abuso de la autoridad, la jactancia sobre el conocimiento, los sentimientos de superioridad

y el narcisismo. Los roles, tareas y las características personales de la comunidad universitaria, resaltadas por las personas participantes, no contribuyen a relaciones de mentoría provechosas. Tales dinámicas contradicen las características personales deseables descritas en la literatura que forman parte del microsistema y que facilitan el desarrollo de la ZDP.

El área de apoyo psicosocial estuvo ausente. Puede haber diversas explicaciones para este resultado, entre ellas: (a) las definiciones difusas de las personas participantes sobre la mentoría investigativa, la supervisión clínica y la retroalimentación de tareas estudiantiles; (b) la definición institucional estrecha de que ser docente es dar clases y ser estudiante es asistir a ellas y (c) que las nociones sobre la mentoría no incluían abogacía, exposición, personalización de tareas desafiantes, protección, modelaje, aceptación, reafirmación, asesoramiento, amistad y *coaching*. Las características que hacen posible un desarrollo adecuado de la ZDP parecen estar ausentes en estas instituciones.

Los intentos de creatividad, de contacto emocional y de cercanía interpersonal se veían opacados por la sobrecarga administrativa, la multiplicidad de roles y el exceso de trabajo. La precariedad laboral de las personas docentes con bajos salarios, a tiempo parcial, en ambientes competitivos y el multi empleo docente son otras variables que dificultan enfocar el apoyo psicosocial. Además, son factores que generaban ansiedad y agotamiento en los tres grupos participantes. Estas barreras fueron identificadas en la revisión de literatura. Podríamos aseverar que las características de los niveles del marco ecológico que recalcan el contexto en estas instituciones son, en su mayoría, obstáculos a los procesos de mentoría.

El cronosistema que describen las personas participantes es cónsono con el de la mayoría, sino todas, las instituciones universitarias en nuestro país actualmente. Construir la educación como un producto de

compra y venta en un mercado neoliberal atraviesa nuestro sistema educativo (Rosario, 2014). El modelo neoliberal para la educación recalca destrezas y conocimientos para atender las demandas del mercado, fomenta el individualismo y la competencia, exige un currículo rígido, denso y especializado y está centrado en la figura docente. Tal modelo sacrifica la formación crítica, la moral pública y la responsabilidad cívica ante los intereses del capital financiero y las lógicas lucrativas (Giroux, 2002). También motiva la contratación de más personas a tarea parcial, con contratos sin opción de permanencia y con tareas adicionales para la facultad a tiempo completo (Giroux, 2018; Serrano-García, 2017). Esta descripción es casi idéntica al retrato que pintaron las personas participantes.

En resumen, las personas participantes recalcaron que la mayoría, sino todas, las tareas y roles de mentoría que se practican están relacionadas al desarrollo profesional, que son también parte de la enseñanza. Indicaron cómo el personal docente no exhibe muchas de las características deseables en quienes ofrecen mentoría y destacaron cómo los procedimientos y normas institucionales hacen casi imposible desarrollar relaciones de mentoría caracterizadas por una fuerte ZDP. Las condiciones y relaciones descritas no permiten que las personas y las instituciones obtengan los múltiples beneficios de la mentoría.

Recomendaciones para la mentoría

Afirmamos, nuevamente, que la mentoría debe ser un proceso dinámico, recíproco y personal (Serrano-García & Figueroa, 2019). Recomendamos repensar y hacernos conscientes de nuestras experiencias sobre la mentoría. Si miramos al pasado, veremos que autores como Vygotski (1979), Dewey (1995) o Freire (1970) nos recuerdan la importancia de la individualización del aprendizaje, la creación de hábitos en contextos sociales, la creación conjunta de significados mediante la interacción cultural, las disposiciones emocionales, el dominio del

material de estudio, la satisfacción de las necesidades propias y de otras personas, y la creación de una sociedad más democrática. Si miramos al presente, veremos abundantes modelos que priorizan aprendizajes basados en la motivación, la emoción, la libertad y la integración de la información fáctica y teórica con experiencias vivenciales (Blumenfeld et al., 1991; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Markant et al., 2016; Montessori, 1964; Steffe & Gale, 1995). Si miramos al futuro, podemos aspirar a mejores relaciones de mentoría en los programas graduados. Algunas alternativas con estos propósitos incluyen:

1. Crear una división institucional dirigida al desarrollo profesional docente particularmente en el área de mentoría (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2019; Titus & Ballou, 2013). Esta división puede: (a) ofrecer adiestramientos para todos los sectores de la comunidad universitaria, (b) desarrollar programas de mentoría, incluyendo la posibilidad de adiestrar al estudiantado avanzado para complementar la labor de mentoría del profesorado, (c) gestionar fondos externos para fortalecer los procesos de mentoría y (d) fomentar investigaciones sobre mentoría en la institución.
2. Aumentar el número de plazas a tiempo completo con contratos multi-
anuales o permanentes para que la seguridad de empleo no sea un factor primordial al determinar la actuación docente. Estos contratos pueden incluir la mentoría como un factor a considerar al conceder ascensos y otros tipos de reconocimientos (p.ej. premios a la persona mentora más destacada; bonificaciones por excelencia en mentoría).
3. Explorar periódicamente la estabilidad emocional del personal docente y del estudiantado, con principal atención en la ansiedad generada por el exceso de tareas, y crear un programa de apoyo psicosocial para ambas poblaciones.

Recomendaciones para futuras investigaciones

El tema que aquí hemos explorado también amerita realizar investigaciones adicionales. Algunas posibilidades son: (a) explorar las experiencias de mentoría desde otras rutas investigativas cualitativas y cuantitativas y en otros programas en Puerto Rico; (b) desarrollar y validar instrumentos dirigidos a evaluar la mentoría; (c) explorar el impacto del trabajo a tiempo parcial en la mentoría; (d) comparar las experiencias sobre la mentoría a nivel subgraduado y graduado; (e) comparar las experiencias de mentoría en medios virtuales, presenciales e híbridos y (f) explorar cómo las características sociodemográficas del estudiantado afectan el proceso de mentoría.

El panorama que describimos en esta investigación nos debe invitar a repensar los valores que rigen nuestros objetivos al educar. Debemos plantearnos, como meta de la educación universitaria, no solo transmitir información, sino transformar a las personas y la sociedad. Esto solo se logra mediante vínculos interpersonales estrechos que faciliten las consideraciones emocionales, el pensamiento crítico, la problematización y la solidaridad.

Estándares Éticos de Investigación

Financiamiento: El trabajo no fue financiado por alguna agencia.

Conflicto de intereses: No existió conflicto de intereses por parte de las personas autoras.

Aprobación de la Junta Institucional Para la Protección de Seres Humanos en la Investigación: El estudio fue aprobado por la Junta de Aprobación Institucional (IRB) en School of Behavioral and Brain Sciences de Ponce Health Sciences University. Su número de protocolo es el 180806-AR.

Consentimiento informado: Se les proveyó a las personas participantes información sobre el consentimiento informado. En este, afirmaron que su participación era voluntaria

e indicaron que comprendían los objetivos de la investigación, los procedimientos, los posibles riesgos, los beneficios y sus derechos.

REFERENCIAS

- Anderson, C., Chang, S., Lee, H.Y., & Baldwin, C. (2021). Mentoring barriers, expected outcomes, and practices in scientific communication: Scale development and validation. *Journal of Career Development, 49*(3), 697-713. <https://doi.org/10.1177/0894845321991680>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Borden, I., & Rüedi, K. (2000). *The dissertation: An architecture student's handbook*. Architectural Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Byars-Winston, A. & Lund Dalberg, M. (Eds.). (2019). *The science of effective mentorship in STEMM*. National Academies of Science.
- Candelaria. (2020). *Calidad docente en programas doctorales de psicología*. [Disertación no publicada]. Ponce Health Sciences University.
- Coleman, P. (2021). Validity and reliability within qualitative research for the caring sciences. *International Journal of Caring Sciences, 14*(3) 2041-2045.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (3ra ed.). Ediciones Morata.
- Díaz Rivera, A., Chévere, K., Toro-Alfonso, J. & Serrano-García, I. (2013). Programa METAS: La mentoría y el reto de completar estudios graduados en

- psicología. En I. Serrano-García, W. Rodríguez Arocho, J. Bonilla, T. García, L. Maldonado, S. Pérez-López, S. & C. Rivera Lugo. (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología*. (pp. 295-316). Artes Gráficas, UPR.
- Dittman, M. (2005, enero). Building mentorships for success. *GradPSYHC*, 40-47. <https://www.apa.org/gradpsych/2005/01/mentor-success>
- Eby, L., McManus, S., Simon, S. & Russell, J. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture and the promise of higher education: The university as a democratic public Sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- González López, A., Rodríguez Matos, A., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Batista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hunt Ogden, E. (2002). *Completing your doctoral dissertation or master's thesis in two semesters or less*. (2nd ed.). Scarecrow Education.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain and education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, W.B. (2004). *The elements of mentoring*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, W. B., & Huwe, J. M. (2003). *Getting mentored in graduate school*. American Psychological Association.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. (2018). *The elements of mentoring*. Palgrave Macmillan.
- Kamarudin, M. binti, Kamarudin, A. Y. binti, Darmi, R. binti, & Saad, N. S. binti M. (2020). A review of coaching and mentoring theories and models. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 289-298.
- Kim, G., Durand, T., Shah, T. & Bushra I. (2021). Putting your power on the line: Toward embodied allyship in mentor-mentee and peer relationships. *Research in Human Development*, 18(1-2), 54-74. <https://doi.org/10.1080/15427609.2021.1942686>
- Law, D., Busenbark, D., Hales, K. & Taylor, J., Spears, J., Harris, A., & Lewis, H. M. (2021). Designing and implementing a land-grant faculty-to-student mentoring program: Addressing shortcomings in academic mentoring. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 5(2). <https://doi.org/10.26077/320a-9d71>
- Lugo-Hernández, E. (2013). Aprendizaje significativo en las relaciones de mentoría en la investigación. En I. Serrano-García, W. Rodríguez Arocho, J. Bonilla, T., García, L., Maldonado, S., Pérez-López, S. & C. Rivera Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 271-294). Artes Gráficas, U.P.R.

- Markant, D. B., Ruggeri, A., Gureckis, T. M., & Xu, F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind, Brain, and Education, 10*(3), 142-152. <https://doi.org/10.1111/mbe.12117>
- Moll, L. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje, 13*(51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *The science of effective mentorship in STEMM*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25568>.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing, 18*(2), 34-35. <http://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Opengart, R., & Bierema, L. (2015). Emotionally intelligent mentoring: Reconceptualizing effective mentoring relationships. *Human Resource Development Review, 14*(3), 234-258. <https://doi.org/10.1177/1534484315598434>
- Palmer, C. (2018). Becoming a great mentor. *Monitor on Psychology, 50*(1), 50-56. <https://www.apa.org/monitor/2019/01/cover-mentor>
- Riemer, M., Reich, S. Evans, S., Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2020). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Macmillan International Higher Education.
- Rodríguez, W., D'Antoni, M. & González, V. (2016). Vygotski: Su legado en la investigación en América Latina. Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/450>
- Rosario Luna, R. (2014). Las condiciones laborales de los profesores en la universidad contemporánea. *Kálatos Revista Transdisciplinaria: Metro-Inter, 9*(2), 110-133.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations? *Education and Training, 46*(4), 176- 181. <https://doi.org/10.1108/00400910410543964>
- Serrano-García, I. (2006) Mentorship: A power-ful relationship. *Revista Pedagogía, 39*(1), 99-124.
- Serrano-García, I. (2015, 27 de enero). *Barreras a la mentoría: ¿Cómo vencerlas?* [Taller]. Universidad de Puerto Rico en Cayey.
- Serrano-García, I. (2017, 26 de agosto). *Destrezas de mentoría: Recurso esencial para el desarrollo de investigadores/as*. [Taller]. Universidad de Puerto Rico en Cayey.
- Serrano-García, I. & Figueroa Rodríguez, M. (2019, 27 de abril). *Principios de mentoría y el PDP: ¿Cómo hacer tanto en tan poco tiempo?* [Taller] Pontificia Universidad Católica de Ponce.
- Serrano-García, I., Torres López, L. & Rodríguez Medina, S. (2020). *Disertaciones, proyectos y tesis en psicología y otras disciplinas: Desafío y estrategias para afrontarlo* (2nda ed.). COATTI, Inc.
- Sosik, J. & Godshalk, V. (2000). The role of gender in mentoring: Implications for diversified and homogenous mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 102-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1734>
- Soto Sánchez, N. (2019). *Violencia de pareja: Experiencias del personal de recursos humanos en Puerto Rico*. [Disertación doctoral]. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Talbert, P. Y., Perry, G., Ricks-Santi, L., Soto de Laurido, L. E., Shaheen, M., Seto, T., Kumar, D., Quarshie, A., Thakar, M., & Rubio, D. M. (2021). Challenges and strategies of successful mentoring: The perspective of LEADS scholars and mentors from minority serving institutions. *International Journal of Environmental research and Public Health*, 18(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph18116155>
- Titus, S. L., & Ballou, J. M. (2013). Faculty members' perceptions of advising versus mentoring: Does the name matter? *Science and Engineering Ethics*, 19, 1267-1281. <https://doi.org/10.1007/s11948-012-9366-7>
- Veeramah, V. (2012). What are the barriers to good mentoring? *Nursing Times*, 108(39), 12-15.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

ANEXO A.

Dominios, categorías y subcategorías consideradas en los resultados.

Dominios	Categorías y/o subcategorías
Desarrollo profesional y apoyo psicosocial: ¿Otro quehacer docente?	
Rol docente	Apoyar al estudiantado: ofrecer mentoría, ofrecer mentoría investigativa, supervisar trabajos y supervisión clínica. Preparar y ofrecer un curso: Consideraciones sobre la población y ofrecer un curso.
Carga laboral docente	Sobrecarga administrativa: Limitación del tiempo. Multiplicidad de roles Cantidad excesiva de estudiantes: Desproporción cuantitativa de estudiantes y facultativos, falta de individualización, automatización de la práctica docente.
Rasgos de personalidad: Altas expectativas, devaluación y responsabilidad	
Calidad docente	Docente de calidad: Humildad, empatía, destrezas en el diálogo, experiencia profesional, destrezas para enseñar y aprender, sensibilidad hacia el estudiantado.
Estudiantes	Expectativas sobre las cualidades del estudiantado: homogeneidad del estudiantado, pensamiento crítico, compromiso, recursos económicos, autodidacta, motivación, participación en clase, estudio y trabajo y estudiante bancario.
Influencia del conocimiento en los estilos de enseñanza	Conocimiento de la persona docente y jactancia
Ambiente universitario	Limitaciones en el ambiente universitario: Quejas, conflictos entre las personas docentes y el estudiantado, jerarquías de poder y competencias y distanciamiento interpersonal.
Hábitos de trabajos: Sobreproducción	
Rol docente	Preparar y ofrecer un curso, investigar, evaluar, apoyar al estudiantado, reportes administrativos y preparar psicólogos y psicólogas competentes.
Estudiantes	Rol del estudiantado: estudiar y adquirir conocimientos, realizar prácticas e internados, investigar, profesionalización, cumplir con las demandas del prontuario, mantener el sistema económico de la universidad y participar de las actividades universitarias
Carga laboral del docente	Expectativas sobre las cualidades del estudiantado. Sobrecarga administrativa: Agotamiento emocional y limitación del tiempo. Multiplicidad de roles.
Ambiente universitario	Cantidad excesiva de estudiantes: Desproporción cuantitativa de estudiantes y facultativos, falta de individualización, automatización de la práctica docente. Limitaciones en el ambiente universitario: Distanciamiento interpersonal.
Actitudes y valores: Valores empresariales	
Asuntos administrativos	Misión y visión universitaria
Calidad	Valoración de beneficios y benchmarks
Rol docente	Preparar psicólogos y psicólogas competentes
Desarrollo profesional docente	Reuniones de facultad
Influencia y poder profesional: Superioridad	
Ambiente universitario	Limitaciones en el ambiente universitario: Jerarquías de poder y competencia y distanciamiento interpersonal
Influencia del conocimiento en los estilos de enseñanza	Conocimiento de la persona docente y jactancia
Comunicación efectiva y accesibilidad: Educación bancaria y distanciamiento interpersonal	
Calidad docente	Destrezas en diálogo
Libertad de cátedra	Limitaciones de la libertad de cátedra: desvío del prontuario, falta de compromiso y libertad para el sistema bancario.
Evaluación del estudiantado	Métodos tradicionales y no tradicionales de evaluación, corrección de exámenes y factores emocionales.
Ambiente universitario	Limitaciones en el ambiente universitario: Conflictos entre las personas docentes y el estudiantado, consumo de psicoactivos y distanciamiento interpersonal.
Estudiantes	Expectativas sobre las cualidades del estudiantado: Homogeneidad del estudiantado y estudiante bancario.
Antecedentes de mentoría: La nueva generación docente	
Calidad docente	Docente de Calidad: Experiencia profesional.
Factores económicos de la persona docente	Salarios bajos y docencia de medio tiempo.
Rol docente	Preparar y ofrecer un curso: Consideraciones sobre la población y ofrecer un curso. Apoyar al estudiantado: Ofrecer mentoría, ofrecer mentoría investigativa, supervisar trabajos y supervisión clínica.
Carga laboral del docente	Sobrecarga administrativa: Limitación del tiempo. Cantidad excesiva de estudiantes: Automatización de la práctica docente.